

Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos:

lutamos pela educação infantil

Simone Santos de Albuquerque

Jane Felipe

Luciana Vellinho Corso

Organizadoras



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitora e Pró-Reitora
de Coordenação Acadêmica

Jane Fraga Tutikian

EDITORA DA UFRGS

Diretor

Alex Niche Teixeira

Conselho Editorial

Álvaro Roberto Crespo Merlo

Augusto Jaeger Jr.

Carlos Pérez Bergmann

José Vicente Tavares dos Santos

Marcelo Antonio Conterato

Marcia Ivana Lima e Silva

Maria Stephanou

Regina Zilberman

Tânia Denise Miskinis Salgado

Temístocles Cezar

Alex Niche Teixeira, presidente

Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos:

lutamos pela educação infantil

Simone Santos de Albuquerque

Jane Felipe

Luciana Vellinho Corso

Organizadoras

© dos autores
1ª edição: 2017

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação da Série:
Laura Wunsch, Gabriela Trindade Perry, Tanara Forte Furtado e Marcelo Ferreira

Revisão textual:
Simone Santos de Albuquerque, Jane Felipe e Luciana Vellinho Corso

Capa: Ely Petry

Projeto gráfico: Editora da UFRGS

Editoração eletrônica: Gustavo Demarchi

Esta obra é resultante da 2ª edição do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, financiado pelo Ministério de Educação (MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) através do Centro de Formação de Professores (FORPROF) no ano de 2014.



P221 Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil [recurso eletrônico] / organizadoras Simone Santos de Albuquerque, Jane Felipe [e] Luciana Velinho Corso ; coordenado pela SEAD/UFRGS . – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. 306 p. ; pdf

(Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias)

I. Educação. 2. Educação infantil. I. Albuquerque, Simone Santos de. II. Felipe, Jane. III. Corso, Luciana Velinho. IV. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação a Distância. V. Série.

CDU 373.2

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin– Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-85-386-0373-3

Sumário

AGRADECIMENTOS	7
PREFÁCIO	9
APRESENTAÇÃO	11

Capítulo 1

DOS ENIGMAS DA INFÂNCIA: QUANDO A TRANSEXUALIDADE TENSIONA OS SCRIPTS DE GÊNERO	19
--	-----------

Jaime Eduardo Zanette, Jane Felipe

Capítulo 2

EU QUERO PALMAS, E NÃO PALMADAS: DA INFÂNCIA DESEJADA À VIOLÊNCIA SENTIDA	39
--	-----------

Lutero Marcos de Oliveira, Susana Rangel Vieira da Cunha

Capítulo 3

ESTAR JUNTO COM OS BEBÊS: OS TEMPOS QUE CONSTROEM CONHECIMENTOS, SABERES E HISTÓRIAS	57
---	-----------

Jaqueline Cadore Loboruk, Maria Carmen Silveira Barbosa

Capítulo 4

O BRINCAR HEURÍSTICO: UMA POTENTE ABORDAGEM PARA DESCOBERTA DO MUNDO	77
---	-----------

Darciana da Silva Meirelles, Maria da Graça Souza Horn

Capítulo 5

O QUE TEM NA ALIMENTAÇÃO DO BEBÊ?	93
--	-----------

Greice Ben Stivanin, Simone Santos de Albuquerque

Capítulo 6

“DESEMPAREGAR” NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM A LITERATURA E OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS SOBRE O USO DAS ÁREAS EXTERNAS	111
--	------------

Gisele Rodrigues Soares, Maria Luiza Rodrigues Flores

Capítulo 7

QUANDO AS CRIANÇAS DE TRÊS ANOS SÃO OUVIDAS SOBRE A CASA DE BRINCAR NO PÁTIO	129
---	------------

Ana Lúcia Würfel, Leni Vieira Dornelles

Capítulo 8

FALAM AS CRIANÇAS: PROBLEMATIZANDO OS ESPAÇOS EXTERNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL149

Rosely Valéria da Silva Costa, Susana Rangel Vieira da Cunha

Capítulo 9

O INTOCÁVEL AO ALCANCE DAS CRIANÇAS: VIVÊNCIAS NO PÁTIO ESCOLAR167

Lusaqueli Wanner, Rosemary Modernel Madeira

Capítulo 10

FAZ DE CONTA E PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS189

Cristina de Vargas, Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Capítulo 11

REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL209

Liliane Ceron, Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Capítulo 12

AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS: UM OLHAR SOBRE OS DOCUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA225

Daiane Monique Pagani Lopes, Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Capítulo 13

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS À GARANTIA DO DIREITO245

Mariane Vieira Gonçalves, Maria Luiza Rodrigues Flores

Capítulo 14

FORMAÇÃO INICIAL E VALORIZAÇÃO DAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL263

Adriana Flério Esteves Pinto, Maria Luiza Rodrigues Flores

Capítulo 15

QUALIDADE DA OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NACIONAIS?281

Claudéria dos Santos, Maria Luiza Rodrigues Flores

SOBRE AS ORGANIZADORAS299

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES300

AGRADECIMENTOS

Nossos sinceros agradecimentos à Faculdade de Educação da UFRGS, por todo o apoio, nas pessoas de Simone Valdete dos Santos, diretora, e Helena Dória, vice-diretora, como também às chefiadas do nosso Departamento de Estudos Especializados, Liliane Giordani e Evandro Alves;

A toda a equipe que integra a área de Educação Infantil da FACED/UFRGS, que não mede esforços para que nossos sonhos e esperanças se transformem em projetos concretos em prol de uma formação docente de qualidade;

As professoras e professores que atuaram na 2ª edição do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil: Cristina Rosa, Dulcimarta Lino, Fabiana Marcello, Gabriel Junqueira Filho, Graça Horn, Jane Felipe, Leni Dornelles, Leda Maffioletti, Maria Carmen Barbosa, Maria Luiza Flores, Paulo Fochi, Rosemary Modernel, Simone Albuquerque, Susana Rangel Vieira da Cunha, Tania Fortuna e Vera Bertoni;

À querida professora Luciana Corso, por seu tão competente trabalho à frente da avaliação do curso também nesta segunda edição;

Aos colegas técnico-administrativos Roseli Pereira, Giovani Lock Gomes, Mayquel Eleuthério, Tanara Furtado, Antonieta Cardoso e Luiz Eduardo Nogueira, pelo suporte fundamental em todas as etapas do curso;

A nossa monitora Thamyres, mais conhecida como “Roxa”, pelo trabalho realizado;

A nossa bolsista Francielle Rodrigues, pelo apoio;

A nossa bolsista de iniciação científica da área de design visual, Jéssica Almeida, pela concepção de capa (1ª Edição);

Por último, nossa admiração e respeito a todas as professoras e professores participantes da 2ª edição do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, que nos enriqueceram com suas experiências e dúvidas e pela alegria dos encontros.

O livro *Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos* é um convite! Um convite contextualizado nos desafios do tempo presente, sustentado na ação coletiva e animado pela defesa do direito à educação das crianças.

Perquirindo o campo semântico de convite, tomamos inicialmente o sentido de ingresso. Este livro constitui mais uma possibilidade de ingresso na trajetória do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em parceria com o Ministério da Educação (MEC). A culminância da sua segunda edição gera mais uma publicação. Ingressar nessa trajetória agencia encontros com vários interlocutores: coordenadores do curso, professores, cursistas, pesquisadores convidados, militantes entre outros. Então, no encontro com esses interlocutores, por meio deste livro, ingressamos simultaneamente num diálogo mais ampliado, interagindo com o temário circulante no campo da Educação Infantil.

No ingresso a esse campo, tomamos o convite também como solicitação. Este livro representa a solicitação à parceria, investindo em visibilizar encontros entre estudantes e professores na produção de conhecimento. Elaborado a partir de um programa de formação, nas interlocuções entre a docência e a academia, os textos aqui reunidos movem temas pujantes, decorrentes de pesquisas realizadas, abarcando discussões sobre: a constituição de gênero e sexualidade das crianças; o lúdico, o brincar e as brincadeiras; o uso dos espaços internos e externos à instituição; o trabalho com os bebês; a violência; a alimentação; a documentação pedagógica; a avaliação; a formação e valorização dos professores; o direito ao acesso; a qualidade entre outras temáticas.

As pesquisas apresentadas, com seus caminhos particulares conforme cada interesse de investigação, evidenciam o esforço teórico-metodológico de estabelecer conversações com os sujeitos. Com isso, marcando a dimensão coletiva de sua produção, este livro reúne temas que, circunscrevendo o trabalho educativo com as crianças, revelam o compromisso com a primeira etapa da Educação Básica.

Buscando fortalecer parcerias, por fim, tomamos o convite com o sentido de convocação, considerando as ameaças de retrocessos que o campo educacional

vem sofrendo. Como o título alerta, urge reafirmar as conquistas, em diálogo com as normativas legais e orientações, as produções acadêmicas, as atuações dos movimentos sociais, as ações das instituições e, sobretudo, as demandas das crianças. Fortalecendo os anúncios, sem abdicar das denúncias necessárias, este livro materializa os investimentos na produção de espaços solidários, de resistências e de proposições. No horizonte do direito à educação, agrega mais uma energia na constituição de movimentos coletivos na defesa de avanços na Educação Infantil.

Então, este livro é também um chamamento para, reconhecendo os desafios, participar dessa cadeia dialógica, nutrindo a busca de novos horizontes na defesa da educação pública e de qualidade para a população brasileira. Nas dificuldades do tempo presente, *Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos* representa a união de esforços para, além de rechaçar propositivas de desmonte das conquistas sociais, animar o compromisso com o fortalecimento da Educação Infantil.

Assim, com a alegria de integrar esse coletivo, destacamos que este livro, com sua originalidade e relevância, constitui contribuição importante nos esforços de vivificar, cotidianamente, a luta pela afirmação da Educação Infantil.

Valdete Côco

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo

Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE)

Coordenadora do GT07: Educação de crianças de 0 a 6 anos, da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (2016-2017).

*“Não tenho tempo para esperar a hora, tem que ser aqui,
tem que ser agora...”*

(O bebê, grupo musical Palavra Cantada)

Este livro é resultado de um amplo e produtivo processo de reflexões, estudos e aprendizagens, que teve início no ano de 2014, na proposição da 2ª Edição do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, uma parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Ministério da Educação. Assim como na primeira edição do curso (2012 a 2014), tal parceria esteve vinculada às ações de formação definidas pelos Planos de Ações Articuladas (PAR) e a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (SEB).

Os artigos que compõem este livro são, portanto, o resultado das pesquisas realizadas pelas alunas e alunos da 2ª edição do referido Curso de Especialização, junto às suas escolas e/ou grupos de crianças, apresentadas como trabalho de conclusão de curso. Tais pesquisas aqui destacadas refletem os diferentes enfoques que foram abordados ao longo do curso: rotinas na Educação Infantil, alimentação, espaço, tempo, gênero, sexualidade, diversidade e políticas públicas.

Cabe lembrar que as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos no Brasil no que se refere à qualidade na Educação Infantil apontam que o currículo e a formação docente inicial e continuada são fatores fundamentais para se atingir uma competência técnica capaz de estabelecer práticas mais eficazes para o pleno desenvolvimento das crianças pequenas. Assim, durante os vinte meses de duração do curso, no período de 2014 a 2016, perfazendo um total de 360 horas/aula, foi possível desenvolver aulas e debates que se constituíram em ricas e profícuas experiências, calcadas nas práticas cotidianas das professoras e dos professores cursistas. Se este tempo pudesse ser medido, quantificado e avaliado, poderíamos dizer que durante todo o curso as reflexões

e aprendizagens reverberaram em dezenas de escolas e em muitos municípios do Rio Grande do Sul, beneficiando assim centenas de crianças.

É importante destacar que este curso foi proposto pela Coordenação de Educação Infantil (COEDI), vinculada à Secretaria de Educação Básica do MEC, que desde 2007 vinha promovendo inúmeras políticas públicas para a Educação Infantil a partir do diálogo com as universidades, promotoras de conhecimento através de pesquisas na área, com os demais órgãos públicos, assim como estabelecendo um diálogo constante com os movimentos sociais. Destacamos, em especial, o trabalho realizado pela professora Ângela Barreto e nos últimos anos pela professora Rita de Cássia de Freitas Coelho, nossas grandes companheiras de lutas pelo direito à educação das crianças pequenas.

A COEDI, ao longo de sua trajetória como órgão público vinculado ao MEC, em especial nas duas últimas décadas, produziu importantes publicações, alimentadas pelos debates e pelas pesquisas sobre Educação Infantil e infâncias, formação docente e políticas públicas para as crianças de zero a seis anos, além de organizar e apoiar seminários, congressos e encontros. Um destaque especial para os seguintes documentos, que alicerçam as ações no campo da Educação Infantil desde a década de 90 até os nossos dias:

- Política Nacional de Educação Infantil (1994);
- Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994);
- Educação Infantil no Brasil: Situação atual (1995);
- Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995);
- Educação Infantil: Bibliografia anotada (1995);
- Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996);
- Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (Volume I e II) (1998);
- Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil (2006, 2008);
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. (Volumes I e II) (2006);
- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de

zero a seis anos à Educação (2008);

- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010);
- Brinquedos e Brincadeiras nas Creches. Manual de Orientação Pedagógica (2012);
- Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012);
- Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo (2012);
- Diretrizes em ação - Qualidade no dia a dia da Educação Infantil (2015);
- Avaliação da Educação Infantil a partir da avaliação de contexto (2015).

É possível perceber o quanto as últimas décadas foram profícuas e propositivas para a Educação Infantil, consolidando-se nos últimos anos com uma vasta produção e o aumento considerável de grupos de pesquisa em diversas universidades brasileiras. Nesta perspectiva, consideramos que a proposta de um curso de especialização para professoras e professores atuantes na área da infância foi um marco na concepção de Educação Infantil conquistada com muita luta pelas universidades, pelos movimentos sociais e pelos gestores públicos comprometidos com um projeto de educação para todos, que não se limita a ações paliativas ou meramente assistencialistas.

E aqui destacamos o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que desde 1999 vem protagonizando a luta em defesa da Educação Infantil em todo o território nacional. Também nesse mesmo ano foi criado o Fórum Gaúcho de Educação Infantil, que hoje conta com uma significativa ampliação de suas ações em várias regiões do estado.

Em que pesem todos os avanços que tivemos ao longo dos últimos anos, que podem ser expressos através dos diferentes projetos de pesquisa que subsidiaram a construção das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, estamos acompanhando com bastante preocupação o desmantelamento dessas políticas pensadas e construídas com a participação de diversos segmentos sociais.

A partir do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em agosto de 2016, temos presenciado com bastante perplexidade ações deliberadas do

MEC, no sentido de romper com o compromisso legal de entender a Educação Infantil como um direito primeiramente da criança e também de sua família. O “novo” governo que se instalou a partir de então tem dado claros sinais de caminhar no sentido oposto a uma educação de qualidade. Basta dizer que a educação brasileira sofreu um duro golpe (obviamente não apenas a educação) com a tramitação no Congresso Nacional da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016 e no Senado Federal nomeada de PEC 55/2016. Tal proposta de emenda constitucional estabelece um novo regime fiscal, determinando que nenhum investimento nas áreas sociais seja superior ao reajuste inflacionário, o que significa dizer que não haverá investimentos na educação, inviabilizando assim as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024 (Lei 13.005/2014).

Para nós, pesquisadoras e pesquisadores da Educação Infantil, que atuamos diretamente nas formações docentes, tais medidas representam um grande retrocesso em relação às conquistas na área. Cabe lembrar, mais uma vez, que a Educação infantil se constitui como primeira etapa da Educação Básica, sendo um direito da criança e de sua família ter acesso a uma educação de qualidade, seja em creches ou pré-escolas. Isto significa dizer que defendemos a indissociabilidade entre cuidado e educação, reiterando a importância da formação docente em nível superior.

As próximas décadas serão de grandes desafios em relação às metas do PNE, uma vez que será necessária a criação de 3,4 milhões de vagas na creche e 700 mil vagas na pré-escola. Portanto, a aprovação da PEC significa a negação do direito à educação a milhares de crianças brasileiras, assim como projetos assistencialistas e meramente paliativos, que pretendem resgatar a máxima de estabelecer políticas pobres para as crianças pobres, como referiu a pesquisadora Fúlvia Rosemberg, em seu texto *Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil* (2002).

Desse modo, programas focais, considerados complementares, na perspectiva da assistência e da saúde, que propõem, por exemplo, visitas semanais de atendimento domiciliar para “orientar” as famílias de crianças de zero a três anos, precisam ser questionados, pois não devem substituir uma política efetiva no campo da Educação infantil. Há um conjunto de dispositivos legais que legitimam o direito à educação infantil, consolidada e afirmada no plano legal e conceitual. Neste sentido, a Constituição Brasileira proíbe

o retrocesso social, portanto, qualquer programa proposto para as crianças pequenas não pode substituir nossa Política de Educação Infantil.

Podemos afirmar, com base nesta política e nos diferentes documentos que indicam parâmetros de qualidade para a educação infantil brasileira, que “Criança Feliz” é criança que frequenta uma escola de Educação Infantil.

Como demonstra a epígrafe desta apresentação, as crianças pequenas não têm outro tempo! O tempo delas é agora! Devemos nos contrapor às políticas no campo da educação que pregam o retrocesso, pois ter direito à educação em espaços coletivos qualificados e com professoras e professores bem formados, não é um privilégio, é um direito. É preciso recuperar o ordenamento legal, documentos, estudos, livros, e impedir que nossa história seja desrespeitada.

Este livro apresenta, portanto, esta trajetória, através dos artigos aqui veiculados, tecidos pelas inquietações gestadas no cotidiano das escolas infantis, consolidando assim um tempo, uma história. Não podemos retroceder em todos os avanços que foram decorrentes de muitas lutas, debates e estudos da área, garantindo o direito das crianças pequenas a uma educação de qualidade. Por isso lutamos! Para que nossas crianças sejam felizes frequentando instituições de Educação Infantil.

Simone Santos de Albuquerque

Jane Felipe

Luciana Vellinho Corso

(Organizadoras)

DEDICATÓRIA

Nossa homenagem especial à professora Rita Coelho, pelos anos dedicados a COEDI/MEC.

A todas as pessoas que lutam pela Educação Infantil

DOS ENIGMAS DA INFÂNCIA: QUANDO A TRANSEXUALIDADE TENSIONA OS SCRIPTS DE GÊNERO¹

Jaime Eduardo Zanette
Jane Felipe

RESUMO

Este estudo busca discutir e tencionar a construção dos *scripts* de gênero nas infâncias, em especial no que se refere à transexualidade. Valendo-se do aporte teórico dos Estudos de Gênero, de inspiração pós-estruturalista, dos Estudos *Queer* e demais estudos que abordam as questões do universo “trans”, o trabalho tem por objetivo perceber as situações que estão em jogo na Educação Infantil quando o assunto se refere à constituição de gênero e sexualidade das crianças, especialmente em relação ao tema da transexualidade. Mais especificamente, em que medida os comportamentos infantis podem ser interpretados como possíveis manifestações de transexualidade nesse período. A metodologia utilizada foi a da entrevista-narrativa com três mulheres trans e três homens trans. Para estruturar e analisar o material empírico contamos especialmente com os aportes teóricos de Silva e Oliveira (2015), Felipe, Guizzo e Beck (2013), Reidel (2013), Santos (2012), Bento (2008), César (2009) e Andrade (2008). A partir desse movimento analítico, foram levantadas três categorias que emergiram das narrativas. Assim, pode-se perceber que a transexualidade é uma expressão identitária de caráter contingente, que sofre constantemente regulações heteronormativas de ordem social e familiar. Também foi possível constatar o quanto a escola de Educação Infantil é um ambiente generificado, onde

¹ Este artigo é parte do trabalho de conclusão de curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC (2ª Edição), intitulado “*Dos enigmas da infância: transexualidade e tensionamentos dos scripts de gênero*”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Jane Felipe.

a norma de gênero em uma vertente binária se instala, vigiando e regulando os corpos infantis. Assim, as redes de (in)formação aparecem como uma proposta que envolve a ampliação de conhecimento das famílias e educadoras/es que atuam diretamente com as crianças, possibilitando práticas de valorização da diversidade e de liberdade de expressão para as infâncias.

Palavras-chave: Infâncias. Transexualidade. *Scripts* de gênero. Educação Infantil.

PARA INÍCIO DE REFLEXÃO: CRIANÇAS EM CORPOS ERRADOS?

Menino que se sente menina? Menina que se sente menino? Estes sujeitos estão em corpos errados? Como a escola trabalha com essas questões? Como foi a infância de sujeitos adultos que vivem/viveram nessa condição?

Valendo-se do pressuposto apontado por Jorge Larrosa (2011), Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002) e Jane Felipe, Bianca Salazar Guizzo e Dinah Quesada Beck (2013) de que o conceito de infância é algo que nos escapa, resolvemos operar com tais concepções juntamente com as teorizações sobre a transexualidade, em especial quando esta se manifesta desde a mais tenra idade.

Dessa forma, valem-nos do termo *enigma*² baseados no sentido etimológico de tal palavra que sustenta a perspectiva de Larrosa (2011). Assim, acreditamos que discutir infância e transexualidade é transitar por conceitos contingentes, provisórios, obscuros e escorregadios, que tencionam a concepção enigmática da(s) infância(s) oportunizando um exercício investigativo em constante movimento, que se propõe a analisar a complexidade dos sujeitos.

Tal trabalho se propõe a trazer para nossa agenda de reflexões no campo da educação infantil uma temática que em geral é ignorada, pouco conhecida ou ainda tratada com repressão: a construção dos *scripts* de gênero e, dentro desse complexo movimento, a transexualidade e suas manifestações na infância (FELIPE; GUIZZO, 2016).

Resolvemos então, investir em uma pesquisa que pudesse compreender um pouco mais acerca de tais conceitos, especialmente no que se refere àquelas

² Palavra que deriva do Latim *aenigma*, do Grego *aínigma* de *ainíssensthai*: “Falar em sentidos ocultos”, de *ainos*, “dito, conto, discurso”. Etimologicamente, a palavra teve origem na década de 1620, a partir do latim *aenigmaticus* e do grego *ainigmatikós*. A palavra *enigmático* tem como base o vocábulo **enigma**, que, segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, (2010) significa “*jojo de espírito em que se propõe a decifração de uma coisa que é descrita em termos obscuros, ambíguos*” e no sentido figurado, refere-se à “*frase obscura / coisa difícil de definir, de conhecer a fundo, de compreender*”.

crianças que fogem às normas binárias estabelecidas pela cultura. Cabe lembrar que os estudos de gênero têm trazido à discussão do quanto somos sujeitos de identidades múltiplas, fazendo-se necessária a investigação profunda das situações que nos interpelam. Portanto, as questões principais de pesquisa aqui colocadas são as seguintes: quais são as situações que estão em jogo na Educação Infantil quando o assunto é a constituição de gênero e sexualidade das crianças? Em que medida a transexualidade pode-se manifestar na infância e de que forma ela pode ser compreendida ou confundida com as posições de sujeito propostas para o masculino ou feminino?

Acreditamos ser pertinente uma análise mais profunda sobre essas crianças que não correspondem às normas preestabelecidas em relação às expectativas de gênero. Afinal, vivemos ainda atravessados por vários discursos – o discurso científico, em especial o discurso médico, o discurso psicológico, o discurso jurídico, o discurso religioso (cristão, ocidental, branco). Tais discursos, cada um à sua maneira, veiculam concepções normalizantes, pautados muitas vezes em concepções distintas sobre o masculino e o feminino. Desses dois corpos, produzem-se, com base na biologia, os gêneros masculino e feminino, conforme as concepções sociais, históricas e culturais.

Sendo assim, buscamos aprofundar os conceitos dos *Estudos Queer* e da transexualidade para perceber a (in)existência de uma identidade de infância trans³, ressaltando a importância dessas imbricações para a formação docente.

TRANSEXUALIDADE E SCRIPTS DE GÊNERO

Iniciamos nossa argumentação recorrendo às contribuições de Michel Foucault (2015), quando salienta que as contínuas transformações dos últimos três séculos causaram uma verdadeira explosão discursiva no que diz respeito ao sexo. Através do estudo que o filósofo francês desenvolveu, as temáticas de corpo, sexualidade, discurso e poder tornam-se sólidas para uma investigação que prima pelas questões identitárias dos indivíduos. Afinal, a história da sexua-

³ A partir das considerações de Jaqueline Gomes de Jesus (2012), adotamos o termo *trans* com a intenção de nos referirmos às crianças e infâncias aqui analisadas. As pesquisas desenvolvidas sobre o tema, como as de Alexsander Lima da Silva e Adélia Augusta Souto de Oliveira (2015), Marina Reidel (2013), Jane Felipe (2012), Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2012), Berenice Bento (2008) e Maria Rita de Assis César (2009), utilizam a terminologia de transexual/transsexualidade/transsexualização, o que manteremos fielmente, tendo em vista todo o potencial de cada investigação para demonstrar as nuances de significados que cercam tais termos.

lidade, na perspectiva foucaultiana, retrata os discursos sobre a sexualidade que apontam como a sexualidade foi/vem sendo construída ao longo do tempo e que incitam de forma modeladora (através das relações de poder e impressas nos discursos) determinados modos de proceder, de pensar e de conhecer os corpos. Louro (2008) ainda destaca que a sexualidade se tornou, nos últimos tempos, efetivamente, “uma questão”, na medida em que os cientistas, religiosos, psiquiatras, antropólogos e educadores passaram a dedicar seu olhar para esse tema.

Jeffrey Weeks (1999, p. 51), recorrendo às teorizações foucaultianas, salienta que o período moderno é formado por uma sociedade disciplinar que vigia e controla os corpos por meio das relações de poder. Mais do que vigiar é preciso construir um sistema capaz de moldar (sujeitar) o indivíduo, para que ele se torne passivo, útil e disciplinado, de acordo com os ditames da cultura na qual está inserido.

Dessa forma, utilizamos aqui o conceito de heteronormatividade, que mostra o quanto as regulações sociais têm a pretensão de criar determinadas posições de sujeito, inclusive no que se refere à sexualidade. Ou seja, uma norma que confere poder àqueles indivíduos que se relacionam com o sexo oposto, como estratégia de mecanismo de continuidade da espécie, desencadeia o preconceito e a exclusão dos homossexuais.

Assim, forjado na ordem da “anormalidade”, embora tenha existido em todos os tempos e configurações sociais, a homossexualidade se institucionalizou a partir do século XIX, tornando-se uma categoria científica (SILVA, 2012). Mesmo inicialmente tendo construído a ideia de uma natureza diferente ou natureza homossexual, também possibilitou a expansão de novas perspectivas médicas e psicológicas.

Sabemos que os movimentos homossexuais emergiram das subculturas urbanas, marcando assim as relações de resistência à norma, configurando o que Foucault denominou de “jogos de poder”. Louro (2008) traça um histórico do movimento homossexual que “nasceu” na clandestinidade e veio marcando uma política de diversidade identitária.

Em meio a essas variadas expressões e movimentos em prol de uma política identitária que lutava por reconhecimento e legitimação, surgiu a vertente dos Estudos *Queer*, que veio primando por uma política da pós-identidade

(LOURO, 2001). Dessa forma, as reflexões e críticas estabelecidas pelos movimentos *gays* e lésbicos feministas possibilitaram um novo olhar para a constituição identitária dos sujeitos, na medida em que buscavam romper com uma definição uniforme de identidade homossexual. Assim, os Estudos *Queer* são encarados como uma política da diferença, na medida em que problematizam a visão de identidade de caráter fixo e único.

O primeiro alvo dessa vertente, sustentada pela teórica Judith Butler, é a crítica ao conceito de identidade baseada na relação sexo-gênero-sexualidade. Para a referida autora, a partir do momento em que se declara que um bebê “é menina” ou “é menino”, instaura-se uma lógica normativa de que o sexo da criança vai determinar o seu gênero e, “consequentemente”, em uma sociedade heteronormativa, esse sujeito, futuramente, terá que se relacionar afetiva-sexualmente com alguém de sexo diferente do seu.

Sendo assim, na intenção de compreender essa lógica e desdobrá-la no contexto social e educacional, torna-se válido discutir com maior profundidade os conceitos de *scripts* de gênero, que se referem às atribuições que são/estão sendo culturalmente definidas como masculino e feminino, produzindo assim diferenças que se desencadeiam na constituição corporal, nas expectativas que temos em torno desse corpo e como o vemos. Cabe destacar que tais significados são constituídos nas relações de poder e através de minuciosas técnicas de vigilância e regulação. Como lembram Felipe e Guizzo (2016), desde muito cedo as crianças vão compreendendo “o que é ser menino ou menina e o que é permitido a cada um/a”, afinal, desde que nascem, os bebês já recebem marcas que os identificam a partir das expectativas de gênero presentes na cultura. As roupas, as cores (seja do vestuário ou da decoração dos quartos), os acessórios, como laços, brincos e pulseiras, são alguns exemplos de marcadores da generificação. As brincadeiras e os brinquedos disponibilizados aos meninos e às meninas também se constituem como marcas dessa expressão identitária. Atualmente, muito se tem questionado a respeito das identidades de gênero e suas expressões, entendendo que estas estão vinculadas e submetidas a determinados jogos de poder.

Já as identidades sexuais, segundo Felipe (2012), dizem respeito ao campo afetivo-sexual, ou seja, a forma como os sujeitos vivenciam seus prazeres e desejos corporais, estabelecendo assim relações de afeto e/ou de interesse sexual para com os outros indivíduos, sejam eles do mesmo sexo (homossexuais), de

ambos os sexos (bissexuais), do outro sexo diferente do seu (heterossexuais), ou das mais variadas expressões de gênero (pansexual)⁴.

Outro ponto importante em relação à tríade sexo-gênero-sexualidade diz respeito a outras identidades consideradas transgressoras (BENTO, 2008), tais como: os sujeitos intersex (antigamente denominados de hermafroditas), as transexuais e as travestis. No primeiro caso, trata-se de um indivíduo que nasceu com genitália ambígua, tendo características dos dois sexos biológicos. Já as travestis fazem questão de viver na fronteira, ao assumirem e se identificarem com características físicas, sociais e culturais do outro gênero, o que não significa a negação do seu genital.

Para entender a transexualidade, é preciso reconhecer a complexidade existente em torno dos *scripts* de gênero rigidamente estabelecidos no âmbito da sociedade e da cultura que esta produz. Chamamos de transexuais aquelas pessoas que não se sentem alinhadas ao sexo e às expectativas de gênero que lhe foram atribuídas por ocasião do nascimento. Meninos ou meninas que não se reconhecem nesse corpo de nascimento e não se alinham às expectativas socialmente estabelecidas para o gênero que lhes foi atribuído (FELIPE; GUIZZO, 2016). Com o passar do tempo e de acordo com seus desejos, os sujeitos transexuais vão operando mudanças corporais, na tentativa de se sentirem alinhados ao gênero com o qual se sentem identificados. Portanto, tais transformações são apenas uma consequência desse sentir-se⁵.

Trazendo o enfoque para a questão da transexualidade, é pertinente ressaltar que as pessoas transexuais percebem que seus pensamentos e desejos não correspondem às expectativas socialmente estabelecidas para seus corpos, isto é, embora tenham nascido com um pênis ou uma vulva, elas não se reconhecem como homens ou mulheres, de acordo com aquilo que a sociedade considera ser próprio do masculino ou do feminino. Desse modo, as pessoas transexuais relatam ter essa sensação de estranhamento em relação ao próprio corpo, como se estivessem em um corpo “errado”. Essa não correspondência ou “incoerência” entre os corpos e as expectativas socialmente criadas, na medida em que

4 Felipe (2012, 2013, 2016) considera que a tentativa de definir as chamadas identidades sexuais na infância é, no mínimo, precipitada. Contudo, cabe-nos observar e refletir sobre os *scripts* de gênero que são produzidos, reiterados e impostos em suas mais diversas manifestações, desde a mais tenra idade. A autora tem chamado atenção para o fato de quanto as identidades (ou *scripts*) de gênero são, muitas vezes, confundidas com as identidades (ou *scripts*) sexuais.

5 Sobre essa ideia de sentir-se, o termo *cisgênero* ou *cis* tem sido usado para denominar os sujeitos que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído desde o nascimento (JESUS, 2012).

seus desejos, pensamentos e expectativas não coincidem com as imposições da cultura, levam os sujeitos a transformarem ou readequarem seus corpos como consequência desse “sentir-se”. No entanto, como observa Reidel (2013, p. 22):

Muitas vezes, transexuais sabem que se sentem do gênero oposto ao sexo biológico desde que são crianças, expressam o desejo de pertencer ao gênero oposto ao sexo biológico, preferem brinquedos ou brincadeiras do sexo biológico oposto, entre outras características que são percebidas ao longo de suas vidas. Por exemplo, um menino transexual pode expressar o desejo de se vestir com roupas de menino, ou preferir carrinhos a bonecas, ou gostar de futebol a brincar de casinha. Contudo, apesar de que transexuais muitas vezes apresentem estes desejos quando crianças, não necessariamente uma criança que expresse esses desejos é transexual.

Diferentemente da contingência estabelecida por Reidel (2013, p. 22), a filósofa feminista e ativista LGBT Beatriz Preciado (2013) escreve sobre a criança *queer*. Em seu texto “Quem defende/protege a criança *queer*?”, a estudiosa relata sua própria experiência e desgostos oriundos da violência sofrida no âmbito escolar, familiar e psiquiátrico. Afinal, ela também considera ter sido uma criança *queer*. Preciado estabelece uma forte crítica ao sistema heteronormativo que vigia e busca transformar as crianças em heterossexuais de forma compulsória.

Já Berenice Bento, em sua entrevista concedida a Diego Madi Dias (2014), critica a ideia de infância trans ou de criança *queer*, pois para ela, os sujeitos infantis são símbolo de amor, cuidado e proteção. Sendo assim, devemos deixar as crianças livres, pois elas possuem a necessidade de realizar experimentações. Nessa ação de experimentar, a criança transita e brinca com os gêneros.

A partir dessas conceitualizações, impulsionamo-nos a estabelecer meios que nos levem a compreender a experiência trans/*queer* e observar sua (in)existência de manifestação na infância. No entanto, se ao longo do tempo, tal sentimento de não correspondência ao gênero designado no nascimento persistir, os sujeitos transexuais poderão buscar uma adequação de seus corpos com a

imagem da identidade de gênero que possuem de si. Essa construção imagética de gênero se dá de várias formas, como, por exemplo, através dos tratamentos hormonais, vestuário e até mesmo o procedimento cirúrgico (cirurgia de redesignação sexual).

Entretanto, para refletir atualmente sobre a cirurgia de redesignação sexual⁶, cabe destacar que não é esse procedimento que define a identidade de gênero transexual, e sim, a forma com que a pessoa se identifica. Por isso, alguns transexuais optam por não se submeter à cirurgia. Todavia, há uma grande discussão política em torno da cirurgia, especialmente quando diz respeito ao aspecto da (des)patologização e de movimentos em prol dos direitos humanos que garantam a mudança dos documentos de identidades dos cidadãos e das cidadãs trans.

De acordo com Bento (2008), os indivíduos que vivem a experiência transexual são considerados doentes mentais pela medicina, mesmo sem ter nenhuma alteração cromossômica ou de qualquer outro tipo. Dessa forma, aquele sujeito que ousa cruzar a fronteira, relativizando as normas, é colocado à margem da sociedade e categorizado no plano da anormalidade, onde seu corpo é visto como abjeto (BUTLER, 1999; BENTO, 2008). Para Butler, a abjeção diz respeito àqueles corpos cujas vidas não são consideradas “vidas” que valham a pena.

Sobre o direito à identidade legal de gênero, encontramos outro embate que, de acordo com Bento (2010), se desmembra em dois blocos: o do reconhecimento e o da autorização. Para a pesquisadora, o legislador que patologiza a transexualidade defende maiores exigências para que o/a trans tenha direitos, enquanto para o que compreende a transexualidade no campo das identidades de gênero e dos direitos humanos, defende a diminuição dos obstáculos para a tão sonhada identidade legal.

Frente a todos esses aspectos apontados, a experiência transexual se configura clamando pela garantia de seus direitos, necessitando de olhares sensíveis e ações militantes.

6 Reidel (2013) explica que o processo cirúrgico de transexuais femininas consiste na produção da vagina e na execução de cirurgias plásticas para a construção dos pequenos e grandes lábios. Enquanto para os transexuais masculinos, a cirurgia consiste na histerectomia (remoção do aparelho sexual), mastectomia (retirada dos seios) e a construção do pênis. Ainda hoje a cirurgia mais complexa é a construção peniana, pois as técnicas cirúrgicas ainda são precárias.

Adentrando nesse território da pesquisa, desfazendo “pensamentos que cortam, separam, hierarquizam”, buscamos apoio em Paraíso (2012, p. 42) para explicar nosso percurso metodológico, que se assemelha a uma viagem em torno de um tema delicado e difícil, muitas vezes enigmático, que nos remete à temática da transexualidade e sua expressão na infância.

Dessa forma, optamos por trabalhar com sujeitos acima de dezoito anos, em função das questões éticas que envolvem a pesquisa com sujeitos menores de idade. Além disso, na medida em que se trabalha com os sujeitos infantis, estamos lançando um olhar performativo sobre eles, o que não vai ao encontro de uma perspectiva de contingência como já havíamos pautado. Sendo assim, resolvemos fazer entrevistas narrativas com pessoas trans, solicitando a elas que contassem suas histórias de vida, principalmente como percebiam suas vivências na infância, em especial nas escolas de educação infantil.

A busca pelos sujeitos da pesquisa, três mulheres trans e três homens trans, envolveu um trabalho intenso com base na rede de relações e na análise do “universo trans”, marcadas nos vestígios que elas e eles pontuam em suas redes sociais.

Para estabelecer um caminho metodológico que permitisse responder a nossa pergunta investigativa, apropriamo-nos de algumas pesquisas pós-críticas, em especial a de Sandra Andrade (2008), que articulou uma perspectiva etnográfica pós-moderna com a entrevista narrativa. A estudiosa debruça-se sobre os estudos de Jorge Larrosa, que compreende a narração como um processo de ressignificação do sujeito. Afinal, a narrativa sobre si mesmo é um processo de autointerpretação, ou seja, o que somos é o que contamos sobre nós mesmos, o que o pesquisador denomina experiência de si.

As entrevistas foram guiadas por um roteiro, todas foram gravadas e transcritas com o consentimento dos entrevistados. No início de cada encontro, procuramos explicar o procedimento. Além disso, buscamos firmar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo o sigilo ético e o uso para fins de pesquisa das informações. Entretanto, a pedido dos próprios entrevistados, não criamos nomes fictícios, pois todos quiseram dar visibilidade à sua experiência⁷.

7 A solicitação dos entrevistados em revelar seu próprio nome fez com que revisássemos os critérios propostos no Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Sendo assim, juntos optamos por excluir a seguinte informação: “Da segurança de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos/as participantes”.

É importante destacar que a pesquisa é apenas um recorte de algumas narrativas de homens e mulheres trans, com as quais procuramos dialogar e entender suas experiências, sem, no entanto, generalizar ou fazer juízo de valor. A partir do que expressaram ao longo das entrevistas, procuramos mostrar a “contingência das evidências e a complexidade das operações” (LARROSA, 2011, p.82) de construção da infância dos participantes desta pesquisa.

Como pesquisadores preocupados em demonstrar a complexidade das infâncias, utilizamos, nesta análise, as considerações de Marcello (2015), agregando aqui o conceito de infância-esquecimento. Buscamos compreender, a partir do relato das memórias de nossos depoentes, a complexidade das experiências vividas na infância, em especial na escola. Dessa mesma forma, valemo-nos da concepção de infância-viagem, quando nos vamos transformando através da travessia de idas e vindas, de achados e perdidos, ou seja, das *transformações* que vão ocorrendo ao longo dos caminhos investigativos.

“PORQUE EU ERA UM ASSUNTO A NÃO SER TOCADO”: DISCUTINDO SOBRE CRIANÇAS, INFÂNCIAS E TRANSEXUALIDADE

Para pensar acerca de transexualidade nas infâncias, adotaremos o caráter de contingência baseado em Jesus (2012), Reidel (2013) e Oliveira (2014), sustentando assim a metáfora do enigma que procuramos utilizar neste trabalho, afinal as pesquisadoras assinalam que a experiência trans nem sempre tem início na mais tenra idade. Isto não significa dizer que não devemos estar atentos às manifestações infantis em torno desta temática e os preconceitos que as crianças podem sofrer ao expressarem seus desejos e modos de ser e se comportar. Tal concepção se ratifica na medida em que o entrevistado e a entrevistada destacam:

Marina: [...] Uma coisa que eu me lembro também é que sempre que a minha mãe saía comigo na rua, as pessoas perguntavam se eu era menino ou menina, pois eu tinha os traços femininos desde a infância. Até eu ficava me perguntando: “mas por que as pessoas ficam perguntando se eu sou menino ou menina?”. E eu sempre tive essa coisa muito forte assim.

(Entrevista em: 17/11/2015)

Nani: [...] Durante a minha infância, na verdade, não aparecia pra mim a transexualidade dessa forma assim. A transexualidade começou... eu comecei a entender o que era isso na minha adolescência.

(Entrevista em: 09/12/2015)

Mesmo percebendo que a maioria dos entrevistados já apresentava na infância uma noção de que não correspondia ao gênero determinado no seu nascimento, o entrevistado Nani nos mostra que há uma variação nessa lógica, quando afirma que começou a entender a transexualidade na adolescência, o que “[...] apresenta-se fundamental para se pensar as variações de gênero infantis como não fixas, muito menos deterministas.” (OLIVEIRA, 2014, p.2658).

Por isso, não podemos deixar de lado a problematização de falas como a de Marina, quando enfatiza que a transexualidade sempre foi “algo muito forte” na sua constituição. Essa frase é expressa de outras formas, mas com o mesmo teor, em outras narrativas.

Assim, conforme demonstram desejos e compreensões sobre seus comportamentos e formas de se sentirem, os entrevistados vão demarcando fronteiras e transgredindo as normas sociais que a relação corpo-gênero-sexualidade impõe, mesmo que involuntariamente. Para Louro (2008), quem rompe a norma é sancionado por pedagogias corretivas. Neste sentido, o trabalho de Foucault (2013), ao discutir acerca do sujeito, das relações de poder e das estratégias de confronto, parece-nos bastante apropriado para analisar o quanto as infâncias aqui relatadas sofreram constantes regulações heteronormativas. Porém, estas crianças não ficaram passivas perante as regras e mesmo sem entender com grande propriedade o que estava acontecendo, já apresentavam estratégias de resistência, o que pode ser interpretado como marcação de confronto.

Nos depoimentos trazidos por homens e mulheres trans, foi possível observar uma diferença entre eles: enquanto as mulheres trans tiveram seus comportamentos mais regulados e causadores de conflitos e divergências familiares na infância e adolescência, os homens trans tiveram alguma margem de liberdade para transitar pelos *scripts* de gênero direcionados aos homens, o que mostra o quanto a educação dos meninos se dá de forma muito repressora, sendo exigido deles a demonstração de um comportamento heteronormativo desde a mais tenra infância (BELLO, 2006).

Eric:[...] Mas até certo ponto, eu tinha uma liberdade. Só que a minha liberdade travava no reconhecimento dos outros. Porque daí eu podia ir lá, fazer umas lutas, um Jiu-Jitsu, um MMA, bater em todo mundo, mas ainda assim todo mundo me tratava como mulher. Isso não fazia sentido pra mim, mas era o que tinha disponível na época.

(Entrevista em: 09/12/2015)

Nesse jogo de poder entre adultos e crianças, as variantes de gênero vão sendo fabricadas por meio de práticas repressivas e de silenciamento de determinados discursos para que no silêncio, o indivíduo infantil “esqueça” ou “altere” o *script* de sua constituição identitária.

Diante dessa impotência e falta de autonomia para posicionar-se perante a sociedade, nota-se que as crianças mesmo assim criam estratégias de subversão por meio das brincadeiras e do imaginário, o que as fortalece enquanto sujeitos, demarcando-desestabilizando⁸ os *scripts* de gênero construídos socialmente. Guerra (2005) mostra o quanto as brincadeiras infantis podem se constituir em estratégias importantes para que as crianças organizem seu mundo e apropriem-se das relações com outras crianças e adultos. Para a pesquisadora, as crianças são capazes de habitar os mistérios do mundo com tamanha sensibilidade, inventando ou imaginando jogos que desencadeiam a descoberta de si e do outro, escapando dos limites que os adultos tentam impor. Tal estratégia pode ser percebida na fala de Eric, ao dizer:

Eric: [...] Então era só o que eu podia fazer, imaginar isso. Eu não tinha autonomia nenhuma sobre a minha expressão, digamos.

(Entrevista em: 09/12/2015)

A partir dos depoimentos aqui apresentados, é possível perceber o quanto as crianças se valiam de estratégias para estarem próximas ao gênero desejado, executando brincadeiras tidas como “próprias” do gênero ao qual elas desejavam pertencer. Louro (2011a) mostra como a sociedade trabalha para a produção das identidades de gênero tidas como “normais”, na medida em que apresentam determinados interesses, de desenvolver habilidades ou saberes

8 Utilizaremos aqui o termo demarcar-desestabilizar os *scripts* de gênero, por entendemos que na medida em que o/a trans expressa um gosto ou comportamento tido como sendo do gênero diferente ao seu sexo biológico, ele/ela está demarcando um *script* de masculinidade e/ou feminilidade e ao mesmo tempo desestabilizando as normas propostas para cada gênero.

compatíveis com as referências socialmente admitidas para masculinidade e para feminilidade, o que repercute significativamente no processo performativo dos sujeitos trans.

AS HIPÓTESES SOBRE O CORPO E O DESEJO DE APAGAMENTO DAS MARCAS DO BIOLÓGICO

Um dos aspectos comuns nas entrevistas foi perceber as hipóteses que as mulheres e os homens trans criavam, quando ainda eram crianças, na tentativa de explicar a si mesmos sobre a condição de seus corpos.

Valéria: [...] Porque eu fui descobrir que não era mesmo, assim ter essa certeza lá com nove anos. Que eu achava que ia “cair”, né? Eu fui tomar banho com a minha mãe e eu vi ela sem roupa e perguntei: “Mãe, que que é isso?” E a mãe achou que eu tava falando dos pelos pubianos dela, e ela disse: “Ah, quando tu crescer, tu vai ter também!” Aí fiquei com aquilo na minha cabeça um tempo... E eu tinha uma tia que tinha uma verruga no nariz, e aquela verruga ia e voltava, ia e voltava. Aí eu juntei as duas histórias e pensei “Ah, vai cair quando eu crescer!” Até que lá com 8, 9 anos uma colequinha disse pra mim: “Não, não cai. Meu pai tem isso até agora!” E aí eu lembro disso assim.

(Entrevista em: 15/12/2015)

Outro aspecto que marca a infância, especialmente dos homens trans, é que nas brincadeiras de faz de conta, bem como nas situações que demandavam a representação de algum personagem, havia a manifestação de interesse em figuras de animais ao invés de seres humanos.

Eduardo: Quando eu tava com 5 anos, minha mãe fez um bolo e queria botar uma bonequinha. Só que eu tentei uma opção de pedir um pato, porque daí é mais fácil, do que pedir um bonequinho no meu bolo. Que seria da cor do bonequinho, e o pato por sinal, ele era verde. Ao invés de ser rosa como seria a bonequinha, meu bolo acabou sendo verde, com um patinho. Eu me senti mais feliz!

(Entrevista em: 09/12/2015)

Através deste relato, é possível perceber algumas interessantes estratégias de fuga em relação aos ditames de identificação estabelecidos socialmen-

te em relação aos gêneros nos indivíduos trans. Outro aspecto a ser pontuado é de que as brincadeiras se constituem socialmente como marcadores generificados, o que se assemelha às concepções de Bento (2008), quando aponta que os brinquedos produzem o feminino e o masculino, funcionando como próteses identitárias. Bello (2006) expande nossos conceitos quando salienta que brinquedos e brincadeiras são instrumentos de poder, acionados constantemente para produzir/definir formas de gênero.

Portanto, relembrando o caráter contingente da transexualidade que pode se expressar na infância, finalizamos essa seção interrogando em que medida a criança está expressando seus desejos, quando brinca ou diz algo que não corresponde às expectativas, evocando assim uma ruptura na norma vigente ou simplesmente expressando e construindo sua identidade trans?

Acreditamos que para essa interrogativa nos cabe a tarefa de empoderarmos cada vez mais as crianças, sem estabelecer rótulos e procurar construir um ambiente educativo mais acolhedor às diferentes identidades.

“TODOS OS DIAS TEM AULA DE GÊNERO”: REESCREVENDO OS SCRIPTS E CONSTRUINDO DE UMA REDE (IN)FORMATIVA NA ESCOLA

Os relatos denotam as práticas disciplinares que a instituição escolar emprega. As filas, os banheiros de meninos e meninas são alguns exemplos de expressões sexistas que a escola adota e naturaliza no seu cotidiano. As marcas do preconceito também podem ser entendidas como formas de vigilância e punição que, pelo viés heteronormativo, se configuram como um “resgate” para a heterossexualidade para aquelas crianças que manifestam a variação de gênero.

Débora: [...] Só que na escola, eu tinha que ir vestido de menino, na escola teve bastante desconforto. Por exemplo, assim oh, eu lembro que no primeiro ano eu evitava ir ao banheiro dos meninos, eu tinha 6 anos de idade. Porque os meninos eram muito vulgares, falavam palavrão, mexiam comigo e eu evitava.

(Entrevista em 27/02/2016)

Mesmo diante de todo o sofrimento que as memórias escolares trazem para os/as entrevistados/as, eles/elas manifestam o desejo de uma escola que se

preocupe com a equidade e que permita à criança usufruir da sua liberdade de ser aquilo que ela deseja ser.

Essas ideias compõem exemplos que dão sentido para o conceito de escola inclusiva empregado nos estudos de Junqueira (2012, p.85).

[...] Uma escola inclusiva, um espaço livre, seguro, educativo e de qualidade. Experiências que consideram que corpos, sexualidades, sujeitos, padrões culturais, normas, valores e relações humanas não constituem realidades naturais e imutáveis, mas construções em contínua transformação [...].

Entretanto, para que essas ações se concretizem, necessitamos investir na (in)formação do corpo docente e das famílias das crianças.

Como afirmam os/as depoentes, é importante estabelecer redes informativas de solidariedade, para promover discussões sobre esses temas, buscando entender a complexidade das identidades de gênero. Em última análise, estaremos contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, compreendendo todo o potencial e caráter da linguagem na constituição social, bem como a necessidade de traçarmos reflexões sérias em prol de temas como a transexualidade, seja no meio acadêmico, de formação docente, na área da saúde, nas mídias, etc. Assim, a homofobia, com os discursos naturalistas e sexistas, poderá ser “combatida” com uma rede de informações sólidas e com a troca de experiências que possam orientar acadêmicos, professores, famílias e sociedade em geral. E nesse contexto, a escola pode-se inserir como palco dessa mediação e articulações com outras instâncias.

Por isso, como sugere Louro (2011a), é necessário investir em uma formação profissional mais consistente e aprofundada, capaz de produzir reflexões para compreendermos as construções identitárias desde a infância. A diversidade deve ser entendida não como um problema, mas como parte do humano, em toda a sua complexidade. Dessa forma, não estamos eliminando as diferenças, mas analisando sua pluralidade (contingente, escorregadia, relacional, provisória) e ampliando nossos conhecimentos na troca com crianças, famílias e profissionais de outras áreas. Afinal, todos os dias nos deparamos com questões de gênero nas nossas escolas.

Realizamos aqui um exercício de análise das infâncias, valendo-nos da perspectiva de infância-esquecimento e infância-viagem, compondo assim uma reflexão que se estenderá permanentemente na nossa trajetória pessoal e profissional.

Refletir sobre a constituição da identidade nas infâncias e a contribuição da escola nesse processo, a partir das teorizações de gênero e dos Estudos *Queer*, não foi uma tarefa fácil. Enfatizamos ao longo dessa pesquisa muitos desafios que precisam ser enfrentados no âmbito social e escolar, a fim de garantirmos a liberdade de expressão das nossas crianças e a potencialização de uma escola mais inclusiva e preocupada com a pluralidade e singularidade de seus educandos, conforme ressaltam Junqueira (2012) e Louro (2011).

Dentre os elementos que emergiram ao longo da investigação, percebemos a transexualidade como uma expressão identitária, de caráter contingente, que não cabe mais escondê-la ou patologizá-la, seja na sociedade, seja na instituição escolar. Contudo, compreendemos que essas ações caracterizam os jogos de poder que se configuram como um biopoder que se baseia na heteronormatividade, vigiando, regulando e retendo tais manifestações com a lógica arbitrária de dar continuidade à espécie. (WEEKS, 1999).

Nesse sentido, instaura-se uma constante vigilância das crianças desde muito cedo. Assim, os sujeitos infantis que por ventura expressem alguns modos de ser e de sentir, que se configurem como sinais de transexualidade, sofrem constantes sanções para que se identifiquem com o gênero que lhe foi designado por ocasião do nascimento, a partir de uma matriz biológica, ratificando a ordem arbitrária de sexo-gênero-sexualidade tão criticada por Butler (1999) e Bento (2008). Além disso, as regulações se pautam em uma lógica tão sexista, binária e engessada, que mesmo tentando analisar por esse prisma, torna-se difícil perceber a diversidade de masculinidades e feminilidades presentes na nossa sociedade. Sendo assim, podemos ampliar essa consideração e pontuar que, infelizmente, os brinquedos e brincadeiras são generificados. No caso dos/das entrevistados/as, pudemos perceber que essa norma de gênero é também impregnada na cultura lúdica deles/delas. Sendo assim, brincar com objetos e criar fantasias, que reforçam padrões heteronormativos e que não correspondem ao seu sexo biológico, é entendido não só como uma manifestação da infância, mas também como uma subversão das normas estabelecidas.

Pudemos compreender que a escola, por sua vez, se caracteriza como uma instituição biopolítica, que sustenta os preceitos heteronormativos e dá continuidade ao cumprimento de vigiar e regular os sujeitos infantis que “cruzam a fronteira” estabelecida pela norma.

Diante de tal dilema, faz-se necessário produzirmos materiais teóricos e informativos que reflitam junto com a sociedade e a comunidade escolar acerca da diversidade sexual e de gênero. Também salientamos a extrema importância de problematizarmos essas questões junto aos professores e equipes diretivas, tanto nos cursos de formação inicial quanto continuada. Isso, certamente, repercutirá em práticas pedagógicas que tenham princípios de liberdade e respeito com as crianças que se encontram nas nossas escolas de Educação Infantil.

Concluímos com a convicção de que ainda temos muito a percorrer, cambiar, suspender as certezas e analisar os arranjos e desarranjos que constituem a perspectiva que temos acerca dos sujeitos infantis.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra. **Juventudes e processos de escolarização**: uma abordagem cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BELLO, Alexandre Toaldo. **Sujeitos infantis masculinos**: homens por vir? 2006. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. Identidade legal de gênero: reconhecimento ou autorização? In: COSTA, Horácio *et al.*(Org.). **Retratos do Brasil homossexual**: fronteiras, subjetividades e desejos. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUTLER, Judith. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. In: LOUIRO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. In:

XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

DIAS, Diego Madi. Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 43, p. 475-497, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332014000200475&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 dez. 2015.

FELIPE, Jane. Sexualidade na infância: dilemas da formação docente. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012. p. 47-58.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Rompendo com os *scripts* de gênero e de sexualidade na infância. In: SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca (Org.). **Educação, transgressões e narcisismos**. Canoas/RS: Ed. da Ullbra, no prelo.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. Ullbra, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Humberto L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 273-295.

_____. **História da Sexualidade 1**: A vontade de saber. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GUERRA, Judite. **Dos “segredos sagrados”**: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Cotidiano escolar, heteronormatividade e homofobia: por uma ampliação dos horizontes pedagógicos, ou quem tem medo de novos olhares na escola. In: XAVIER FILHA, Constantina (org). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012. p. 59-88.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da**

educação: estudos foucaultianos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. p. 35-86.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Currículo, gênero e sexualidade - o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLER, Silvana V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 43-53.

_____. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Infância-esquecimento, Infância-viagem: Foucault e a ética da pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 127-141, jan./abr. 2015.

OLIVEIRA, Luciana Maria Ribeiro de. **Fronteiras, tensões e prazeres na vivência infanto-juvenil de gênero:** um estudo etnográfico e “mãe-biográfico” a respeito da vivência trans durante a infância. In: REDOR, 18., 2014. p.2643-2660.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E. E.; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PRECIADO, Beatriz. **Quem defende a criança *queer*?** Liberation, 2013. Artigo publicado em 14 jan. 2013 em:<http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfantqueer_873947> e <<http://artilleriainmanente.blogspot.mx/2013/01/beatriz-preciado-quien-defiende-almnino.html>>.

REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto:** histórias de professoras transexuais e travestis na Educação Brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. Para se pensar sobre a experiência transexual na escola: algumas cenas. **Bagoas: Revista de Estudos Gays**, v.6, n.7, jan./jun. 2012.

SILVA, Alexsander Lima da; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Transexualização em narrativas de histórias de vida sobre a infância. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.15, n.2, p. 484-508, 2015.

SILVA, Jackson Ronie Sá da. **“Homossexuais são...”**: revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir da perspectiva *queer*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35–82.

EU QUERO PALMAS, E NÃO PALMADAS: DA INFÂNCIA DESEJADA À VIOLÊNCIA SENTIDA¹

Lutero Marcos de Oliveira
Susana Rangel Vieira da Cunha

*Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
De uma orelha tão verde qual utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menino tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender
(Gianni Rodari)*

RESUMO

O presente artigo decorre de uma pesquisa realizada junto às crianças de uma EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil - na cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. O objetivo da investigação foi buscar entender o que as crianças sabiam ou pensavam sobre violência(s). Para discutir a temática, buscamos aportes teóricos na sociologia da infância, em autores como Sarmento (2007), Brasil (2009) e Bussoletti (2010); estudos sobre violência(s), com Abramovay (2009) e Janczura (2012); e documentos legais, tendo como aporte o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Por se tratar de pesquisa com crianças,

¹ Este artigo é parte trabalho de conclusão de curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC (2ª Edição), intitulado “*Espelhos da Infância: reflexos e reflexões sobre violências numa turma de pré-escola na cidade de Novo Hamburgo*”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Susana Rangel Vieira da Cunha.

a metodologia adotada foi a roda de conversas, imagens e desenhos. O artigo pontuará alguns resultados encontrados, como a questão da violência simbólica, doméstica e midiática. Também traz reflexões sobre a responsabilidade e o comprometimento do espaço escolar e da família em relação ao olhar mais sensível e protetivo dispensado às crianças, bem como a necessidade de aprofundar estudos sobre o tema pesquisado.

Palavras-Chave: Infância(s). Pesquisa com Crianças. Violência. Escuta.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta reflexões sobre diferentes infâncias por meio do olhar de um grupo de crianças de uma pré-escola que vivencia em seu cotidiano um universo repleto de ações violentas. Através da fala e de suas produções gráficas, é possível relacionar o que elas entendem por violência com conceitos pesquisados e estudados pelas autoras Abramovay, Cunha e Calaf (2009). A discussão do artigo situa o espaço pesquisado e as relações com a comunidade, demonstrando que o meio onde vivem as crianças participantes da pesquisa apresenta consequências sobre os aspectos culturais e físicos de suas vidas. Através das relações entre infâncias, meio e violências, este estudo objetiva pensar na realidade desejada de uma educação saudável e na responsabilidade dos adultos perante as crianças, bem como no olhar acolhedor e protetivo da escola, além de trazer como um dos instrumentos fundamentais para a práxis o espaço de escuta e de estudo sobre o tema.

ESPELHOS, REFLEXOS E DÚVIDAS: CATIVANDO OLHARES E DESCOBRINDO CAMINHOS

O motivo pelo qual a pesquisa foi realizada se deu da seguinte forma: um menino de quase quatro anos, em um momento de fúria contra a professora e as outras crianças, necessitou ser contido, e para auxiliar, o gestor foi chamado a intervir. O menino estava em frente ao espelho da sala, e a aproximação e o diálogo com o adulto se deram através do seu reflexo. Na conversa com o gestor, foi possível perceber que o menino apresentava dúvidas sobre o que seria carinho e o que não seria. Além desse fato, outros que giravam em torno da vio-

lência apareciam com frequência nas falas das professoras, pais e comunidade. Foi então que pensamos na importância desse tema: violência(s) e o universo que ela(s) afeta(m), e principalmente o que as crianças da educação infantil sabem, percebem, entendem sobre as diferentes manifestações da violência. O que pensam as crianças de quatro anos de uma EMEI em relação ao carinho e à agressão? As crianças diferenciam um da outra? Como elas entendem a violência? A partir destas indagações e do rosto do menino diante do espelho, foi desenvolvida a pesquisa do TCC do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil UFRGS/MEC, origem deste artigo.

Busca-se aqui problematizar ou trazer elementos para pensarmos sobre as infâncias em nosso cotidiano, muitas vezes imaginado num universo de fantasias, colorido, lúdico, que traz ainda culturalmente um sentimento de “inocência angelical” e que transita numa linha tênue entre o desejável e a realidade de contextos violentos.

A pesquisa realizada ocorreu junto a vinte participantes e trouxe resultados bem particulares nesta pequena parcela de crianças, entretanto serve não só para refletirmos sobre o espaço ou meio onde ocorreu, mas também sobre os diversos locais Brasil afora que apresentam realidades iguais ou semelhantes às violências vivenciadas.

A pesquisa foi iniciada no momento em que foi possível perceber o olhar do menino no espelho e o seu apelo por entender o que acontecia, ou mesmo a forma que utilizou para sinalizar que algo precisava ser feito. A partir dali, buscou-se observar as ações de todas as crianças da escola e da comunidade escolar. Após refletir sobre quem seriam os sujeitos da pesquisa, escolhemos uma turma de pré-escola, pois frequentemente algumas crianças dessa turma eram enviadas pela professora ou por estagiárias à minha sala para conversarem sobre suas atitudes agressivas.

Comecei a frequentar esta turma e a observá-la nas atividades do dia, como nos deslocamentos no espaço da escola, brincadeiras no pátio; às vezes eu participava, noutras era desafiado e convidado a vivenciar os momentos das refeições, das horas de contação de histórias e “rodinha” no início das aulas. Conversei então com a professora titular, pedindo sua autorização para realizar o trabalho, bem como a todos os pais ou responsáveis pelas crianças envolvidas.

A pesquisa ocorreu nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2015. Primeiramente, iniciei minha aproximação com a turma, participando em determinados momentos das brincadeiras livres no pátio e durante o lanche. Também realizei atividades de hora do conto (geralmente clássicos infantis), e aos poucos comecei a frequentar rodas de conversas, e assim acontecia a pesquisa, ora observando, ora participando. Através desses encontros, busquei meios que me trouxessem ou gerassem dados para o assunto em questão: violências. Desde o início, decidi não perguntar diretamente às crianças, nem tampouco falar a palavra “violência”, para que assim não delimitasse ou afirmasse algo. Minhas dúvidas sobre o que elas pensavam ou sabiam da palavra pairavam no ar, levando-me a indagar que conceito trariam para definir esta ação, como poderiam descrevê-la ou entendê-la. Buscando respostas, planejei metodologicamente encontros que, através da roda de conversa (algo já conhecido, que faz parte do universo da educação infantil), envolvessem a todos em diálogos e muita escuta.

Recebemos respostas diversas e bem particulares, trazendo em si a vida de cada um dos pesquisados. As perguntas elaboradas e que foram base para a pesquisa foram as seguintes: o que não é carinho para vocês? O que é carinho para vocês? O que deixa vocês tristes? Além das falas, as crianças se expressaram através de desenho, comentários sobre um banco de imagens (inicialmente para aumentar o repertório imagético), bem como recortes e colagens de imagens de revistas. Foram doze encontros, além de outros momentos com a finalidade de buscar aproximação, vínculos e confiança.

FIANDO INFÂNCIAS: ENTRELAÇANDO VIVÊNCIAS

As infâncias que apareceram na pesquisa dão conta de um universo bem particular, onde as crianças pesquisadas relatam fatos específicos de seu cotidiano, como ir ao mercado, escutar a sirene da polícia, ouvir os relatos da família sobre o trabalho, presenciar ou sofrer agressões, ganhar um brinquedo, entre outros. Através de suas falas, elas pontuam acontecimentos que descrevem o seu ambiente familiar e outros relacionados ao bairro. Tais infâncias se entrelaçam na jornada diária da comunidade e da escola, e nesta última acabam por reproduzir muitas vezes suas vivências através de brincadeiras, jogo simbólico, conversas ou

desenhos, com o intuito, muitas vezes, de elaborar tais situações sofridas ou mesmo como um pedido de ajuda.

Em se tratando de uma pesquisa com crianças, é importante lembrarmos que as infâncias são únicas, cada uma vivida em seu tempo e com suas particularidades. Por isso é importante discutirmos um pouco sobre esse período.

Sarmiento nos diz que durante um vasto período da história a infância sofreu um “processo de ocultação” (2007), ou, como assevera Àriès (1973), na maior parte da história medieval e moderna, a infância não era considerada, havendo uma falta de compreensão sobre essa etapa. De acordo com Sarmiento, isso se deu em razão de uma perspectiva adultocêntrica de pensar as relações nessa época, vendo-se nas crianças apenas a incompletude humana (seres imperfeitos), sendo então primordial preencher, através do estudo, o que se lhes facultava.

Sarmiento (2007) apresenta outros fatores que também contribuíram para o pensamento de marginalização da infância, condensados em três diferentes (in)visibilidades: a ausência da imagem da criança-infante; a questão cívica — relação e discussão entre cidadania infantil e proteção e participação; e a questão científica, que traz importantes argumentos sobre o predomínio da incompletude e imperfeição, tendo por intuito analisar e classificar as crianças como seres “biopsicológicos”. No entanto, como refere esse autor (SARMIENTO 2009, p. 7), elas são “ignoradas como autores sociais, portadores e produtores de cultura”.

A sociologia da infância tem contribuído de forma ampla para romper com tais pensamentos e validar um papel que é de direito de cada criança, o de ser autor de sua história — atores sociais, como diz Corsaro (2009) —, produzindo culturas próprias e singulares. Apesar desta contribuição e dos direitos que hoje possuem as crianças, protagonistas da pesquisa, ainda há muita diferença entre o desejável, o que deveria acontecer e a realidade em suas vidas, reforçando o que Sarmiento (2009) enfatiza acima: uma infância ignorada.

Brasil (2009, p. 6) afirma que “durante muitos anos, na educação brasileira, tratávamos os conceitos de infância e crianças como semelhantes”, e através dos estudos no campo da infância é que se deu início à percepção das diferenças entre eles. A autora ainda reforça a diferença entre ambos, a criança como ser

único, com características próprias que a diferenciam das demais fases de um indivíduo em suas singularidades, como um ser que depende de cuidados e afeto ao nascer e que nas relações com o outro constrói a sua identidade:

As crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura. Porém, para tornarem-se sujeitos precisam se relacionar com outras crianças e adultos. Estar junto aos outros significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais. (Brasil, 2009, p. 8).

Complementando o que essa autora afirma em relação ao corpo produtor de história e cultura e as relações entre si e o mundo adulto que tornam as crianças sujeitos, pensando nas identidades que estão sendo constituídas, especificamente do grupo pesquisado, as histórias apresentadas por estes corpos de apenas quatro anos e a cultura à qual estão vinculados revelam um ciclo constante que precisa ser rompido. Reitero neste artigo o que a pesquisa apresentou: o caminho do estudo, da reflexão e principalmente da parceria com as famílias e demais espaços na árdua, mas possível, tarefa de transformação de vida.

Brasil (2009) afirma que a infância é um complemento ou uma contraposição aos demais grupos etários, definindo-se na relação com jovens, adultos e idosos, sendo ela uma das categorias mais recentes, visto que, como já mencionado, foi durante os últimos séculos que se começou a tomá-la por um grupo separado, pois, mesmo existindo crianças, elas não eram consideradas um grupo social.

O conhecimento sobre si mesmo se manifestará através da imitação e da oposição frente ao outro, como possibilidade de se afirmar como alguém distinto. Assim, os modos como uma sociedade define o que é importante para os adultos e jovens também define os modos como pretende que as crianças vivam suas infâncias (BRASIL, 2009, p. 9).

E é nesse viés que busco relatar parte da minha infância, uma entre tantas, e, assim como em pequenos pedaços de espelhos, construir um caleidoscópio por onde se possam observar não só as minhas imagens já constituídas, mas principalmente as das crianças e suas *nuances* aqui pesquisadas.

Quando penso na minha infância, lembro-me da liberdade que tínhamos de correr pela rua, desenhar com gravetos no chão, desenhar na parede de casa, subir em árvores, andar descalços, inventar brinquedos — como pandorgas, carrinhos de lomba, pernas-de-pau, petecas e tantos outros —, além das brincadeiras de roda na rua e no recreio da escola, as repetições de parlendas e os trava-línguas que os familiares lançavam em desafio à sombra dos pés de laranjeira, e sentir o cheiro da chuva e ficar “ensopado” jogando bola. São tantas as lembranças, e cada uma em sua especificidade deixou tantas marcas, que as carrego até hoje, no menino que continua vivo, de certa forma escondido, e que de vez em quando volta a espiar e se solta perante os adultos. O importante é que este menino teve na infância experiências únicas, através das quais hoje, já adulto, percebe quão diferente se tornou o mundo à sua volta. A infância que tivemos difere das infâncias que presenciamos hoje.

As diversas infâncias estão diretamente ligadas aos seus modos de ser e a seus códigos, estes dentro de um tempo, de uma época. Cada pessoa possui determinada infância com características e vivências únicas, como afirma Cunha (2010). Muitas vezes encontramos pessoas de nossa faixa etária que trazem de forma positiva e nostálgica fatos que relembram nossa infância, marcada por brinquedos, brincadeiras ou fatos históricos.

Na pesquisa, expus uma pequena linha do tempo, em que apresentei de forma biográfica partes da minha infância. Alguns momentos foram mágicos e incríveis, porém outros causaram dor e pesar. Quando apresento a linha do tempo, tenho como objetivo mostrar que em determinada época que vivi, e assim como eu muitas outras crianças, não existiam leis que viessem a olhar para as infâncias desse período, de modo que era comum recebermos castigos e agressões de nossos pais ou responsáveis com o propósito de uma educação exemplar. A mudança só ocorreu com a *Constituição Federal* de 1988, vindo a ser mais específica com o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 1990.

Dividi essa parte tensa e obscura da minha infância porque uma parcela da minha identidade surgiu do confronto com esses fatos. Apesar de hoje conseguir vê-los com clareza, busco o caminho inverso, e na consciência de valores

quebrei o ciclo, constituindo-me como alguém que repudia toda forma de violência. Nessa perspectiva, na condição de profissional que convive diariamente com infâncias e que participa da construção de identidades, valorizo o carinho, o amor, o afeto e a compreensão como meios de se alcançar uma educação de qualidade.

A infância não pode ser vista como uma etapa estanque da vida, algo a ser superado ou, ainda, que termina com a juventude. A infância deixa marcas, permanece e habita os seres humanos ao longo de toda a vida, como uma intensidade, uma presença, um jeito de ser e estar no mundo. Como uma reserva de sonhos, de descobertas, de tristezas, de encanto e entusiasmos. (BRASIL, 2009, p. 12).

As crianças, autoras da pesquisa, trouxeram, à sua maneira, relatos de momentos em que ficaram tristes, sofreram ou presenciaram ações violentas, bem como momentos em que se sentiram felizes. Certamente estes acontecimentos deixaram e deixarão marcas ao longo de toda a vida, como afirma Barbosa (2009), e assim como eu trouxe relatos de minha infância, os sujeitos da pesquisa compartilharam os relatos que os tornam únicos como crianças protagonistas de suas histórias.

Falar de violência ou “violências” sempre é algo muito denso, e de certa forma o assunto geralmente é visto negativamente, carregando em si a sensação de erro e sofrimento. No entanto, não podemos deixar de trazer à luz do conhecimento estudos relativos à violência. Vemos isso como algo positivo e de grande significação, uma vez que a pesquisa realizada buscou desvendar os olhares e falas das crianças em relação às suas vivências e o que elas (re)conheciam ou não como violência. Para isso, é primordial conhecermos também o mundo cultural dos indivíduos, pois muito do que os constitui como sujeitos vem da relação estabelecida com o meio em que vivem.

A instituição onde ocorreu a pesquisa é uma escola Proinfância tipo C². Possui um prédio amplo de alvenaria, de arquitetura padrão para o seu tipo. Ela se destaca no bairro em relação à sua área externa, possuindo fachada branca decorada com azulejos coloridos e jardins planejados, bem como um espaço coberto em estilo rústico, o que traz uma sensação de acolhimento para quem chega.

Como o espaço onde a pesquisa ocorreu está diretamente ligado aos fatos diários do bairro, destacamos algumas características deste contexto diante das considerações da pesquisadora Liene Schutz (2001), bem como a relação do ambiente e violência que trazem Abramovay, Cunha e Calaf (2009). Entender como foi constituído e habitado o espaço do bairro Canudos, onde se situa a referida escola, é descobrir parte de sua identidade, e conseqüentemente parte da identidade cultural da população considerada pioneira. Schutz (2001, p. 31) descreve um crescimento desordenado pelo aumento significativo de famílias vindas de várias partes do estado:

O Bairro Canudos cresceu desordenadamente. A população, em sua grande maioria, é composta de cidadãos provenientes das áreas rurais e de outras cidades do estado do Rio Grande do Sul, atraídos pelo dinamismo e crescimento industrial e comercial da área. Uma zona é rica, e a outra é pobre. Há um grande número de sub-habitações. Ex.: Flores, Kipling, Iguazu – área verde, particular e leito de rua.

Também faço parte desta comunidade, uma vez que sou gestor da escola. Diante disso, trago as minhas percepções como cidadão da comunidade, gestor

2 O Proinfância é um programa do Governo federal criado em 2007, cujo objetivo principal é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas. Abrange cinco dimensões: projeto arquitetônico padrão, financiamento de obras, aquisição de mobiliários e equipamentos, assessoramento técnico-pedagógico e custeio de novas matrículas. As proinfâncias são divididas em tipo A, B e C. A escola onde a pesquisa foi realizada é do tipo C, tendo a capacidade em atender de 60 a 120 crianças. Fonte: FLORES, M. L. Rodrigues; ALBUQUERQUE, S. Santos de (org.). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUC-RS, 2015. 322 p.

e pesquisador: O bairro é muito grande, suas ruas parecem não ter fim; as casas que ficam mais afastadas das vias principais apresentam um aspecto de construção não acabada, com tijolos à vista, sem reboco, construídas pelos próprios moradores, algumas ainda sem saneamento adequado. Existe um arroio que cruza o bairro; em vários pontos é aparente o depósito de lixo, o que o leva a exalar um odor forte. Algumas ruas ainda não foram registradas, tampouco as moradias, não existindo no mapa oficial o nome ou número das casas. As invasões de áreas verdes são flagrantes, como também o tráfico, roubos e depredações de espaços comerciais e públicos. A escola tem três anos de existência (inaugurada em 2013) e cinco ocorrências policiais por arrombamento, depredação e furto. É rotineiro ouvir sirenes policiais e pessoas comentando nas ruas ou no ônibus fatos que dão conta da violência na região.

Em alguns pontos do bairro, é inviável a locomoção, não só pela questão do perigo iminente, mas pelo crescimento e construção desordenada das moradias. Há muitos animais domésticos soltos pelo bairro: cães, gatos, galinhas, cavalos. Quando chove muito, ocorrem enchentes, e boa parte das famílias necessita sair das residências; algumas perdem seus móveis e roupas, indo para abrigos oferecidos pela prefeitura. Existem poucas praças e parques; as existentes estão com brinquedos destruídos ou sem condição de uso. O mato toma conta desses espaços, e a limpeza demora para ser realizada. A descrição do bairro acima, diante do tema estudado, corresponde ao olhar das pesquisadoras Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 21), quando dizem que:

Para além da violência física e psicológica, essa definição permite que as próprias estruturas das sociedades sejam consideradas violentas: pode-se falar que o desemprego, a miséria, a fome, a exclusão social são violências perpetradas pela sociedade contra os indivíduos que a formam.

Em outra parte do bairro, área central, a imagem é diferente: há um comércio forte, com agências bancárias e lojas populares famosas, facilitando a vida dos moradores, pois assim não há necessidade de deslocamento ao centro do município. As residências são estruturadas, com jardins esteticamente planejados. Este bairro, por suas dimensões e população, por vezes tentou emancipar-se do município de Novo Hamburgo.

Relaciono neste artigo o local e as infâncias que fazem parte dele, pois na pesquisa as crianças comentam situações de brigas, de agressões, da presença de policiais, de sons de tiros, de roubos, de acidentes, entre outras, pontuando fatos do seu cotidiano, as vivências da comunidade.

“O MAL É A PALAVRA PARA TUDO ISSO”: ENTRE CONCEITOS E REALIDADES

Francesco Tonucci (2008), num de seus desenhos, assim ilustra a violência: traz no canto direito, grande, o vulto de uma pessoa, como uma sombra gigante, em que a mão esquerda está espalmada e o mesmo braço erguido diante de uma criança encolhida, com medo em um canto, buscando defender-se de uma possível agressão com os braços em x diante do rosto. Esta imagem é semelhante a uma das falas das crianças pesquisadas, a qual serve de título para esta seção. Explico: quando fiz uma de minhas perguntas (o que não é carinho?), pedi que tentassem encontrar uma palavra para descrever a falta de carinho, e imediatamente João respondeu que o “mal era a palavra para tudo isso”. Acredito que ele sucintamente encontrou sinônimos para maldade e violência, o que perfeitamente se encaixaria como título à obra de Tonucci. Sabemos que podemos descrever ou conceituar violência de várias formas, cada um à sua maneira, de acordo com nossas vivências. Neste capítulo, procuro trazer algumas discussões e conceitos sobre o tema violência a partir das reflexões das autoras Abramovay, Cunha e Calaf (2009), voltadas a esse complexo assunto, e relacioná-los com os relatos do cotidiano das crianças pesquisadas.

Num dos momentos com as crianças, questionei o que as deixava tristes, e algumas respostas estavam vinculadas à televisão, pressupondo-se que muitas vezes o que está sendo veiculado é ouvido ou assistido. Os fatos oriundos de telejornais de alguma forma são compreendidos pelas crianças: — “*Vi também a notícia [de] que tinha três ladrões, e que estavam empurrando a porta e tinham armas*”. — “*Também fico triste com as explosões no jornal. Um coisa com bomba — as pessoas morrem*”. — “*Vi que um cara surfista morreu mordido por tubarão*”. Estes acontecimentos violentos aparecem cotidianamente e numa velocidade impressionante, e com a internet, as informações são geradas quase em tempo real e a todo instante são atualizadas. Abramovay, Cunha e Calaf (2009) trazem comentários

sobre a imprensa e o que os noticiários, tanto de jornais impressos como televisivos, expõem sobre fatos extremamente impactantes, expondo ao público conteúdos que o deixam horrorizado, amedrontado, como nos comentários das crianças acima, demonstrando que a violência se tornou algo banal, que está presente em nosso cotidiano. Conforme Chesnais (1999, p. 59):

Ora, a televisão faz, a cada dia, a apologia do dinheiro e da violência: os assassinos são apresentados como heróis dos tempos modernos. Há um monopólio dos produtores e uma ausência de controle dos consumidores, submetidos a uma enxurrada de imagens sangrentas. O império da mídia banaliza a violência.

Não são somente as vivências das crianças com os pais ou responsáveis ou que elas ouvem ou veem no bairro onde vivem que constituem seu universo de acesso a atos e acontecimentos violentos. A televisão e a internet também servem de porta a esse mundo. Complementando Chesnais, Abramovay, Cunha e Calaf (2009) esclarecem que a violência se tornou tão grande a ponto de mobilizar a vida das pessoas no sentido de buscarem precaução e segurança. A escola onde ocorreu a pesquisa possui sirenes instaladas em três espaços, e através da mantenedora possui um contrato com uma empresa de segurança. Mesmo assim, isso não a impediu de ser alvo de arrombamentos e depredações. Assim como o espaço pesquisado, muitas famílias fazem uso deste mesmo recurso em função do sentimento de insegurança que é vivido diariamente.

Apesar da violência fazer parte da vida, estar em pesquisas, estudos, nos comentários do dia a dia, é necessário muita cautela ao tentarmos conceituá-la, pois ela pode ser usada de diversas formas e abranger situações variadas. Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 19) afirmam que, como “qualquer fenômeno social, seus significados e dimensões se modificam de acordo com as sociedades e com sua história”. A violência, dependendo do seu contexto ou período histórico, pode ser diferenciada ou ressignificada. O que antes para alguns poderia ser considerado como um ato violento, para outros pode ser encarado como algo dentro da normalidade. Para as autoras, é preciso pensar em violência dentro de uma “problemática de cunho multidimensional”, pois ela contempla fatos diversificados e está diretamente ligada a situações específicas do cotidiano social (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 21). Na pesquisa, aparecem

estas situações específicas, como no caso das agressões sofridas pelas crianças ou das ações violentas presenciadas por elas. A seguir, transcrevo alguns comentários de uma realidade muitas vezes diária:

— “Fico triste quando alguém dá chinelada [...]. A mãe e o pai, porque eu não respeito. Eles dizem porque não respeito”.

— “Quando elas não gostam de pessoas, elas maltratam: machucar, bater, surrar, dar tapa, arranhões e só”.

— “Às vezes minha vó me bate e minha mãe também; isto me deixa triste”.

— “Meu pai jogou ventilador na cara da Camila (sua tia), e ela ficou com a cara machucada. Ele ficou o dia todo lá em casa”.

— “O pai e a mãe brigaram”.

Num estudo realizado por Abramovay e Castro (2006), percebe-se que há uma leve concordância, no senso comum, pensando-se que a violência está diretamente ligada ao ato físico da agressão, com intenção de causar dor ou sofrimento. As autoras chamam a atenção para a questão de que não é só o ato físico que pode vir a causar dor e ser, portanto, considerado violência, uma vez que a dor pode ser tanto objetiva quanto subjetiva, e assim, em determinadas situações, a vítima pode vir a senti-la sem ter a materialidade do corpo atingida. Num momento de roda de conversa, o menino Ramon expôs o seu sentimento, em que relatou o que lhe deixava triste, complementando o que as autoras trazem como algo que lhe causa dor (sentimento):

— “Fico triste com quem fala mal de mim, me chamam de baleia, que sou gordo”.

Do ponto de vista amplo, a violência, segundo Abramovay, Cunha e Calaf (2009), é o não reconhecimento do outro. Se pensarmos que é através da comunicação que nos relacionamos e criamos nossos próprios princípios de convivência, a partir da negação de nosso semelhante, tomamos posição de maior importância, de poder, negando o direito de fala do outro, negando o seu direito à expressão, não o aceitando como sujeito, mas somente como objeto passivo e sem razão.

Aqui cabe salientar a importância da pesquisa com crianças, em que se pode ouvi-las falar, criando-se um espaço de trocas, de concordâncias ou de pontos de vista diferentes, oportunizando-se a todos a igualdade de direitos, o respeito às diferenças, buscando-se o reconhecimento do seu semelhante. Embora a pesquisa realize estas ações, os dados gerados apresentam alguns relatos das crianças os

quais demonstram a negação e a imposição do silêncio como vivências familiares. Durante os momentos em roda, tanto meninas como meninos disseram que ficaram tristes quando foram postos de castigo, quando receberam chineladas, foram impedidos de brincar na rua, e que essas punições lhes foram aplicadas por mau comportamento.

Abramovay, Cunha e Calaf (2009) classificam como tipos de violência: violência dura; microviolências ou incivildades; e violência simbólica e complementam dizendo que todas elas podem misturar-se às interações sociais, bem como apresentar características pertencentes a outra categoria, demonstrando assim a complexidade do tema e a dificuldade em se conceituar a violência, pois seus sentidos se entrelaçam e se transformam de acordo com o contexto social vigente. A violência dura gira em torno de crimes e contravenções penais, estando diretamente ligada ao *Código Penal*, como, por exemplo, lesão corporal, ameaças, roubo, furto, tráfico de drogas etc. As microviolências ou incivildades ficam num patamar no qual não há contradições de leis ou regimentos, mas quebra de regras e combinações dos princípios de convivência, entrando no campo da desordem e grosseria.

Os tipos de violências apresentados fazem parte do contexto familiar e comunitário do espaço pesquisado. As crianças acabam por reproduzir muitas vezes o que vivenciam, seja em forma de agressividade com colegas e professores, no momento do brincar ou nas suas representações gráficas. Percebe-se que elas necessitam de um canal para liberarem toda a tensão, mágoa, tristeza ou outro sentimento oriundo de suas percepções das vivências.

A violência simbólica é uma “forma de dominação” em que mecanismos simbólicos de poder que estruturam a sociedade fazem com que os sujeitos que são vítimas de violência não percebam essa ação, acreditando estar dentro da normalidade:

A violência simbólica é uma forma de dominação que se apoia em expectativas coletivas que produzem a necessidade de obedecer às normas, regras e hierarquias sociais sem contestação. A violência simbólica se baseia na fabricação de crenças no processo de socialização que fazem com que as pessoas se enxerguem e se avaliem de acordo com os critérios definidos por alguém com maior

poder. Essas crenças socialmente construídas induzem os indivíduos a se posicionarem no espaço social seguindo padrões do discurso dominante, que dá mais ou menos poder a determinadas categorias sociais a depender da estrutura social (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF; 2009, p. 25).

Nas violências domésticas que surgiram na pesquisa, algumas respostas vincularam a agressividade à questão do mau comportamento das crianças, e elas demonstraram aceitação do castigo ou de chineladas. Subentende-se, no seu pensamento, que elas mereceram o castigo, e assim a relação entre carinho e agressão vai aos poucos tornando o ato aceitável em virtude de que se o faz por amor, além do que, se a vítima da agressão possui espectadores que não a defendem, se reforça a sensação de punição como algo correto. Considero que esta forma de violência se enquadra na categoria mencionada acima: violência simbólica.

As conceituações da violência trazem subsídios que buscam entender esse tema, e, embora não vá fazer menções sobre dados estatísticos e as conclusões a que chegaram as autoras, reiteramos que a violência existe em diversos locais da nossa sociedade e está presente no dia a dia da escola, seja ela de ensino fundamental, de ensino médio ou de educação infantil. E em relação à pesquisa com as crianças, os olhares que trouxeram e o que relataram sobre suas vivências levam-me a pensar quão importante é este estudo.

As autoras reforçam que é preciso garantir meios para que a escola possa avaliar, pensar e desenvolver propostas que venham a prevenir e combater a violência nas escolas. A escola precisa perceber-se não só como produtora de conhecimentos e saberes, mas também como um “estratégico agente socializador” capaz de mudanças:

Os projetos de intervenção buscam prevenir violências e buscar uma boa convivência, para que se possa transformar cotidianos de risco em cotidianos protetores, estimulando melhor atmosfera nas escolas, a partir da criação do hábito do diálogo e da resolução de conflitos por meio de soluções apresentadas pelos próprios envolvidos (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 29).

Na qualidade de professores, gestores e pesquisadores, é necessário estudarmos cada vez mais a questão da violência, pois, trabalhando na educação infantil, já vivenciamos diversas situações com crianças, pais e professores. Acreditamos ser relevante, portanto, oportunizar espaços para estudo e discussão com professores e pais. É preciso parar e refletir sobre a prática pedagógica e a responsabilidade social que a escola possui, buscando formas de atender a essas demandas que fazem parte do seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES

Neste artigo, reafirmamos o que a pesquisa proporcionou: um espaço que vai além da escuta. Ela trouxe a questão do “olhar” como reflexão. Tomado de forma ampla, o olhar precisa ser trabalhado, pensado. O olhar transmite cuidado, carinho, conforto, acolhida. Ele depende do outro, é compartilhado. Chauí (1988, p. 17) contribui sensivelmente para pensarmos sobre o olhar:

Janela e espelho: os pintores costumam dizer que, ao olhar, sentem-se vistos pelas coisas e que ver é experiência mágica. A magia está em que o olhar abriga, espontaneamente e sem qualquer dificuldade, a crença em sua atividade – a visão depende de nós, nascendo em nossos olhos – e em sua passividade – a visão depende das coisas e nasce lá fora, no grande teatro do mundo.

Partindo dessa premissa, devemos direcionar nosso olhar para o espaço onde atuamos. Os resultados nos mostram que as atitudes e ações das crianças na escola geralmente estão ligadas aos acontecimentos familiares ou da comunidade onde moram. A escola precisa criar momentos de discussão e estudos sobre esse tema, pois, além da responsabilidade pedagógica, é necessária a responsabilidade social na proteção e cuidado das crianças. Não buscamos reforçar o que tem acontecido nos últimos anos — a consolidação de uma escola responsável unicamente pelo ensino e defesa das crianças —, mas uma escola que percorra o caminho da parceria. A escola deve compreender que sua responsabilidade fica dentro do critério de soluções próprias, ao alcance de

sua autonomia, porém tudo o que passar desse alcance deve ser compartilhado, dividido.

A escola que busca uma educação de qualidade precisa abraçar não só a questão protetiva legal, mas também tomar como proposta um ambiente capaz de acolher e garantir uma infância feliz, independentemente de nossa função profissional. Antes de tudo, é-nos cobrada a responsabilidade humana.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009. 496 p.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: dez. 2015
- CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto *et al.* **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- CHESNAIS, Jean C. A Violência no Brasil: causas e recomendações políticas para sua prevenção. **Ciência Saúde Coletiva**, n. 4, p. 53-69, 1999.
- CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- CUNHA, Vieira da Susana R. Meninas nas tramas da cultura visual. In: BUSSOLETTI, Denise M.; MEIRA, Mirela. **Infâncias em passagens**. Pelotas: UFPel, 2010. 132 p.
- FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUC-RS, 2015. 322 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SCHUTZ, Liene M. Martins. **Os bairros de Novo Hamburgo**. Novo Hamburgo: L.M.M. Schutz, 2001. 196 p.

TONUCCI, Francesco. **Frato**: 40 anos com olhos de criança. Tradução de Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ESTAR JUNTO COM OS BEBÊS: OS TEMPOS QUE CONSTROEM CONHECIMENTOS, SABERES E HISTÓRIAS¹

Jaqueline Cadore Loboruk
Maria Carmen Silveira Barbosa

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões baseadas em uma pesquisa, que teve como tema central os bebês e as narrativas visuais, numa escola pública de Educação Infantil, na periferia do município de Porto Alegre – RS/Brasil. O objetivo é fundamentar teoricamente a importância de rotinas que respeitem o tempo dos bebês a partir de experiências vividas e registradas por vídeos. Os vídeos foram gerados/produzidos em uma turma de Berçário II, durante o ano de 2015, durante o atendimento na instituição pela professora-pesquisadora do grupo. Assim, o presente artigo tem como metodologia a abordagem qualitativa de experiência, subsidiada por vídeos. Para compor as reflexões teóricas, abordam-se os estudos de Mantovani, Bondioli, Falk e Barbosa. Por fim, o artigo revela a ligação entre três aspectos presentes na rotina, o tempo, os materiais e as interações, para compor um atendimento que valoriza os bebês como sujeitos potentes e protagonistas nas descobertas de si, do outro e do mundo.

Palavras-chave: Bebê. Tempo. Experiência. Educação Infantil.

¹ Este artigo é parte do trabalho de conclusão de curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC (2ª Edição), intitulado “Experiências educativas no berçário: as narrativas visuais como construção do conhecimento para estar com os bebês”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Silveira Barbosa.

DAS DÚVIDAS AO ENCANTAMENTO - A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA AO ESTAR COM BEBÊS

Ao longo da formação docente, entre o curso de graduação, as especializações e as experiências profissionais, vários são os caminhos e escolhas que são percorridos. A partir destes, acumulam-se vivências e ganha-se conhecimento, entretanto, há algumas decisões que não são tomadas pelas opiniões individuais, mas conforme as necessidades das instituições. É desta maneira que muitos educadores são apresentados à sua primeira experiência docente como professores de bebês.

Assim, inesperadamente, o desafio é lançado para algum educador: professor do Berçário 1. Como são os bebês? O que se faz com eles durante o tempo de atendimento na Escola Infantil? Como e com o quê propor atividades para eles? Estes são alguns dos possíveis questionamentos de quem nunca viveu a rotina com bebês em uma escola. Pode-se dizer também que o surgimento de tais dúvidas ocorre a partir da intenção de não seguir as metodologias tradicionais que se preocupam, exclusivamente, com os cuidados básicos e uma rotina fixa. Assim, tais questões incitam a construção de uma ação pedagógica que acredita na capacidade dos bebês e na criação de experiências educativas.

As incertezas do que fazer, mas a clareza do modelo pedagógico a não ser seguido, o encontro com os misteriosos bebês, as adaptações deles na Escola, assim como a do profissional com o novo cenário, dão espaço para que a preocupação se transforme em encantamento. Neste caso, as dúvidas tornam-se elementos motivadores para a realização do fazer pedagógico.

Ao longo do convívio diário, no acompanhamento das descobertas e na observação dos aprendizados dos bebês, o educador é convidado a revisitar o seu papel como professor. Mergulhar na maravilhosa novidade de redescobrir o mundo e apreciar as primeiras experiências junto com suas pequenas crianças. O autor Alfredo Hoyuelos (2015, p. 17) aborda uma reflexão a respeito:

Uma infância narrada desde histórias ou mini-histórias concretas, verídicas, que exploram mundos possíveis a partir do assombro, da surpresa, do estranhamento e da comoção. Crianças que são acompanhadas pelo que Malaguzzi definia como os “profissionais da

maravilha” (VECHI, 2013). Essas pessoas, capazes de aprender e desaprender criativamente os processos originais desses sujeitos exploradores, que começam “o princípio desde o princípio” (BUSTELO, 2007), para viver o mundo com os olhos da novidade.

Assim, pretende-se, com este artigo, provocar os professores da Educação Infantil, especialmente os da rede pública, a se aventurarem a apresentar o mundo aos bebês, a acreditarem nas suas potencialidades e a ofertar um espaço de vida coletiva que seja sensível às suas necessidades. Para defender a relevância deste tema, evoca-se o discurso de Vargas (2014), que sinaliza a importância de pesquisas com os bebês ao observar que:

[...] ainda se faz necessário investigar, através da pesquisa, observando, partilhando, experienciando, junto com os bebês, uma postura sensível, nesses espaços de educação e, assim, aprofundar aspectos pouco investigados, pois a educação de bebês é ainda um campo em formação. Isso se torna urgente uma vez que eles estão cada vez mais participando de espaços de vida coletiva e cada vez mais cedo (VARGAS, 2014, p. 4)

Deste modo, buscam-se apresentar reflexões através dos diversos *tempos* que circulam nos elementos estruturantes da rotina (BARBOSA, 2006) que possam inspirar alternativas para a docência, tendo em vista as experiências educativas que promovem aprendizados aos bebês. Tal intenção parte como uma ramificação da pesquisa de conclusão do curso de especialização em Docência na Educação Infantil, intitulada “*Experiências Educativas no Berçário: as narrativas visuais como construção do conhecimento para estar com os bebês*”, sob a orientação de Maria Carmen Silveira Barbosa.

O TEMPO NOS DIRÁ O QUE OS BEBÊS PRECISAM

A Educação Infantil, no seu sentido mais amplo, transformou-se ao longo da história e, com isso, elaboraram-se diferentes conceitos e estudos a respeito

to que são constantemente revistos pela prática e pesquisas da área. Todavia, ao abordar temáticas referentes às instituições e aos trabalhos pedagógicos no cenário atual, é necessário, inicialmente, discutir sobre a rotina na Educação Infantil e suas diferentes pedagogias. Barbosa (2000, p. 40) esclarece que:

A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão das mesmas como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado. Poderíamos afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais.

A rotina, de certo modo, possibilita repetições de rituais sociais e culturais que apresentam um modo de organizar a vida. A rotina escolar, entre seus diversos elementos, revela na sua constituição como a escola se organiza para receber as crianças, como a ação pedagógica é realizada e como são usufruídos os espaços e o tempo disponíveis. Esta maneira de planejar o dia a dia na escola é uma característica fundamental dos procedimentos pedagógicos que são aplicados nas instituições.

Assim, as instituições de Educação Infantil necessitam estruturar sua rotina na perspectiva da criança como sujeito de direitos, que deve ser respeitada, cuidada e exposta a um ambiente social que promova o seu desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo. Além disso, este planejamento deve promover a utilização do tempo e espaço da escola de forma que favoreça os processos de aprendizagens em momentos coletivos. Deste modo, a rotina confere uma possibilidade de organização na vida em grupo e segurança para as crianças, sem excessos de normas que fixem a rotina a ponto de tornarem-se autoritárias e rígidas. Barbosa (2000, p. 45) descreve que

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de

pequenas ações prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos.

Ao pensar na jornada dos bebês nas escolas, cria-se uma ilusão da exclusividade dos cuidados básicos e, os profissionais que atuam na área constantemente são vítimas do senso comum: “Que lindo! Tu passas o dia cuidando deles?” ou “Mas tu também trocas as fraldas e dá comida?”. São nestes momentos que se deve refletir sobre a beleza que é o conhecimento e o quanto ele é capaz de transformar a realidade e construir opiniões. Não são todos os sujeitos que necessitam saber que a Educação Infantil, em especial a educação com bebês, não é apenas cuidar; que trocar fraldas não é apenas um ato de higiene que o adulto faz; que dar uma refeição não é apenas alimentar o pequeno ser que ainda não é independente para isso. Há um *tempo* na rotina escolar, que vai além das definições de horário para entrar na instituição, para as refeições ou para brincar na praça. Um *tempo* que possibilite as transformações, as interações e as experiências dos bebês; que não seja cortado, apressado ou negligenciado para seguir uma sequência linear e rígida de uma rotina autoritária. Completo tal raciocínio ao fazer uso das palavras de Alfredo Hoyuelos (2015, p. 47), quando afirma que “As crianças – sobretudo os bebês – não se movem pela medida do relógio. Seu tempo é o da ocasião, o da oportunidade dos instantes que o próprio crescimento proporciona em seu fluir, fluxo e trajeto vitais”.

A pesquisa gênese deste artigo evoca vídeos apresentados por *frames*, que capturaram estes instantes, oportunidades e vivências de alguns bebês, de uma mesma turma de Berçário, numa Escola Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre², entre os anos de 2014 e 2015. Em um dos vídeos os bebês acordavam aos poucos e iniciavam um brincar livre de acordo com os brinquedos e materiais que ficavam à disposição na estante da sala. Uma das educadoras realizava as trocas de fraldas, outra interagia e cuidava dos bebês acordados, enquanto uma terceira, que fez filmagem, organizava a sala para iniciar a tarde.

2 A escola, localizada na periferia de Porto Alegre, autorizou a realização da pesquisa em questão e do uso de imagens, de acordo com o termo de consentimento livre e esclarecido. O Vídeo citado foi realizado em 2015, com duração de 02:19 e está disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B_iml8A2xWDOaW5OYNzNmRHUk0/view?ts=-576cbaba

Então, um dos bebês, Henrique, de 1 ano e 9 meses, chama a atenção por estar concentrado em brincar com um pote plástico de acrílico transparente (objeto fechado com uma tampa que foi furada no meio) e um cubo de madeira. Henrique³ investigava o material, olhava-o de diferentes ângulos, como se procurasse conhecê-lo melhor, assim, percebe-se que se trata de uma experiência significativa, que somente com o respeito ao *tempo* do bebê pode-se realizar.

Vivencia-se, então, junto de Henrique, o seu momento de descobrir, dentro do seu tempo, as possibilidades que aquele material oportuniza. Assim, entre as várias ações registradas do Henrique, naqueles dois minutos de experiência, ele colocou o cubo dentro do pote pelo orifício da tampa, sacudiu, abriu o pote, tirou o cubo, tentou fechar e abrir o pote de diferentes modos, da mesma forma como experimentou colocar o cubo de diversas maneiras.

O tempo oportunizado para Henrique, sem intervenções das educadoras presentes que poderiam ter facilitado o ato de abrir o pote, por exemplo, leva a questão das inúmeras descobertas que cada criança pode vivenciar quando seu tempo é respeitado. Barbosa (2013, p. 215) aborda que

É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos, para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe, e em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer.

Nessa experiência pessoal de Henrique, que se torna coletiva no momento em que a professora/pesquisadora se coloca no papel de observadora, a fim de compartilhar o momento sem interferir, destaca-se a importância de aproximação com o tempo da infância. As crianças, na sua ampla variedade de idades, vivem e transformam instantes em acontecimentos ricos de significados e é nessa sensibilidade que se deve imergir para melhor compreendê-las. Novamente, os registros de Hoyuelos (2015, p. 47) fazem apreciar a aventura de Henrique com o material:

3 O uso dos nomes, idades e imagens dos bebês foi autorizado pelos responsáveis, de acordo com o termo de consentimento livre e esclarecido.

As crianças nos fascinam pelos momentos que transformam em únicos, embora os repitam (também a reiteração nos dá o pulso do tempo da infância). Ao mesmo tempo nos exigem o direito a tempo suficiente para que saibamos esperá-las sem pressa, antecipações sem estímulos precoces, desnecessários e violentos. Esperá-las na dilatação do tempo e, paradoxalmente sem tempo. Desta forma, os instantes se tornam completos, prazerosos, preciosos e consistentes. A criança aproveita a oportunidade das situações apenas se está disponível e sensível para isso.

Assim, para que os momentos do dia a dia em um berçário se tornem oportunidades prazerosas de experiências educativas, ressalta-se a importância de proporcionar o *tempo* para que os bebês possam elaborar ações autônomas. Da mesma forma, viver o tempo junto com eles, a fim de estabelecer relações afetivas e de convívio em grupo. Aborda-se que um dos conhecimentos relativos às transformações sociais que se refletem na educação é o fato de que cada vez mais cedo as crianças são levadas à escola. Com poucos meses de vida, os bebês já são frequentadores das instituições educacionais, onde permanecem, normalmente, em turno integral e durante os cinco dias da semana. Neste cenário, então, as crianças bem pequenas, ainda muito dependentes dos adultos, são inseridas em um círculo social, além do familiar, o que faz com que as experiências primeiras dos bebês sejam compartilhadas, tarefa anteriormente exclusiva dos responsáveis.

Paralelo a isso, está o Parecer CNE/CEB N. 20/09 de 11/11/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 5/09 que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), definindo como dever do Estado a oferta de Educação Infantil de qualidade e gratuita sem requisito de seleção. Assim, as vagas em creches e pré-escolas devem ser próximas às residências, e cabe às instituições incorporarem a função sociopolítica e pedagógica de compartilharem e complementarem o cuidado e educação das crianças com as famílias.

Na rede de reflexões que esse fato incita, aborda-se ainda: como acolher os bebês e elaborar uma ação pedagógica para esse grupo específico? Uso a palavra *acolher* porque trabalhar com bebês é mais do que os receber na escola, é

estabelecer uma relação de confiança, afeto e compromisso com as famílias e as crianças. Essa relação torna-se um dos pilares para o desenvolvimento cognitivo e social dos bebês, já que, como abordado anteriormente, eles estão chegando às instituições cada vez mais cedo. Assim, proporcionar um atendimento de qualidade no berçário está ligado à disposição desse profissional de doar-se na relação e acreditar na importância de criar um vínculo entre professor e aluno baseado na empatia, afeto e respeito.

Neste momento, com a intenção de nortear as descobertas que esse artigo busca apresentar, deter-nos-emos em explicar o conceito de bebê. Ao estar junto dos bebês e compartilhar o *tempo* com eles, deve-se ampliar a conceitualização para além das fragilidades e cuidados que são necessários. É essencial acreditar nas capacidades de aprender e interagir dos bebês. Os trabalhos de Emmi Pikler, a partir do entendimento de Falk (2011), sustentam a necessidade de revermos os conceitos e práticas com as crianças bem pequenas, a fim de criar uma ação pedagógica mais humanizadora. Também fomentam o rompimento da visão de passividade e incapacidade dos bebês, conseqüentemente, das crianças. Ressaltam-se os novos olhares que estão surgindo, ao fazer uso das palavras de Tardos e Szanto-Feder (2011, p.41):

Há cada vez mais lugares onde a criança é percebida de uma outra maneira: ativa por si própria e competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos que a rodeia. As condições que a rodeiam, no sentido amplo do termo, determinam as possibilidades de realizar essas experiências.

Fortalece-se essa percepção ao deparar-se com a pedagogia italiana que, entre tantas literaturas a respeito, ressalta Mantovani e Bondioli (1998). Com essa referência, toma-se conhecimento, de forma inicial, da trajetória histórica das creches na Itália e das pesquisas científicas que norteiam o trabalho pedagógico. Nas amplas investigações está a nova imagem da infância.

Portanto, ela funcionou essencialmente como filtro através do qual olha-se a criança, e as possibilidades de crescimento, com olhos diversos em relação ao senso comum, desmantelando estereótipos ainda

difundidos (a criança como objeto, ser puramente receptivo e necessitado, incapaz de intencionalidade comunicativa e de interação social) e reforçando novas imagens da infância (MANTOVANI, BONDIOLI, 1998, p. 25).

Com essas desconstruções estereotipadas com relação aos bebês, passa-se a questionar os brinquedos e materiais que são selecionados para essa faixa etária. Compreende-se a real necessidade de cuidados com as crianças bem pequenas, entretanto, criou-se uma excessiva preocupação com os objetos que os bebês podem manusear, experimentar, tocar e brincar. Isso levou ao surgimento intenso de brinquedos de plástico, emborrachados, os quais são facilmente encontrados nas salas das escolas e, que, de certo modo, limitam as possibilidades sensoriais dos bebês. “No entanto, as creches muitas vezes acumulam uma enorme quantidade de brinquedos macios e animais de plástico de aparência ruim e que não portam um significado pessoal para as crianças”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 109).

Assim, para barrar, inicialmente, a perpetuação do conceito de que os bebês são “seres frágeis, incapazes e passivos”, é essencial, introduzir nos espaços escolares materiais diversificados, produzidos com sucata ou oriundos da natureza, a fim de proporcionar experiências sensoriais mais amplas. O que é ofertado, como e o tempo que é dado para os bebês viverem suas experiências dilata as possibilidades de investigação e aprendizagens autônomas. Encontrase suporte teórico para essa iniciativa com a seguinte afirmação: “Os bebês precisam tanto de coisas interessantes e de variedade em suas vidas quanto as crianças mais velhas, e devemos pensar cuidadosamente sobre os ambientes nos quais eles passam o dia e os brinquedos que oferecemos a eles”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 112).

Ressalto que a seleção e construção dos brinquedos e objetos que são dispostos para a exploração dos bebês deve ser cuidadosa. Deve-se estar atento a higiene, durabilidade e resistência, assim como, manter uma constante revisão para evitar qualquer possibilidade de lesão ou acidente com os bebês. É de grande importância estar atento às peças pequenas ou objetos que possam se desmontar, já que, nessa fase de desenvolvimento, os bebês levam o que encontram para a boca.

Registra-se em outro vídeo, também presente na pesquisa já citada (disponível em https://drive.google.com/file/d/0B_iml8A2xWDOdnkyYU-VTY2xYcDg/view?ts=576c8980 – realizado 2015. Duração: 02:06), o momento em que, com materiais essencialmente simples, um bebê vivencia experiências ricas para o seu desenvolvimento.

A filmagem ocorreu no primeiro dia em que o material, feito com lata de alumínio com tampa previamente furada e palitos, foi colocado na sala. Era início da tarde, momentos antes da turma de bebês em questão ir para o refeitório, quando Isabelly, 2 anos e 2 meses, o bebê em destaque no vídeo, interessou-se pelo *brinquedo novo*. O registro visual possui apenas dois minutos de duração, porém, destaca-se que Isabelly permaneceu concentrada na sua ação até a hora que foi encaminhada ao refeitório.

Destaca-se que nessa situação, o tempo disponível para o bebê possibilitou que ele experimentasse a ação de manipular, repetir e praticar o que desejava com o objeto. Além disso, Goldschmied e Jackson (2006) abordam que, ao disponibilizar brinquedos para crianças dessa faixa etária, deve-se proporcionar experiências ricas, com possibilidades de texturas, pesos, formatos, tamanhos, que possam ser explorados com as mãos e a boca. Na filmagem em questão, Isabelly não leva os materiais na boca, mas fica visível a livre exploração pelas mãos e o envolvimento de todo seu corpo na atividade, já que ela prende a lata com as pernas. É possível argumentar, em relação aos dois vídeos citados, o quanto os bebês foram capazes de agir livremente sobre os materiais que desejavam e, como, dentro do seu tempo, fizeram suas descobertas, experiências e questionamentos. Além disso, a variedade de materiais possibilita construções e reconstruções de conhecimentos. Barbosa e Fochi (2015, p. 63) expõem que:

A seleção de materiais é também uma forma de dar condições para as crianças explorarem o seu entorno, e nesse exercício os meninos e meninas olham, manipulam, colocam, tiram, deixam cair, encaixam, aco- plam, surpreendem-se, choram, repetem, desistem, retomam ações que garantem a possibilidade da construção de sentidos pessoais e significados coletivos.

Com isso, verifica-se que selecionar materiais e brinquedos não é apenas oferecer objetos para distrair os bebês e fazer o *tempo* passar. Ofertar tal expe-

riência de descoberta às crianças bem pequenas necessita de um olhar atento e cuidadoso do educador presente que, a fim de compartilhar o momento, observa e respeita o tempo e as capacidades dos bebês.

A partir destas reflexões e experiências relatadas que ressaltam o protagonismo das crianças bem pequenas, vincula-se, de modo a completar e exemplificar o conceito de bebês, uma vivência de interação entre sujeitos da mesma turma de berçário já apresentada. Neste vídeo, filmado em 2015, (disponível em https://drive.google.com/file/d/0B_iml8A2xWDOMjYxRmttTDhjQTQ/view?ts=576c8b38 – Duração: 03:31.), encontram-se quatro bebês: Giovana de 2 anos e 6 meses, Mariah de 1 ano e 10 meses, Robertha, de 2 anos e 6 meses e Miguel, de 1 ano e 10 meses. A cena ocorreu durante a manhã, enquanto uma das educadoras realizava a higiene dos bebês para almoçar, e as demais (incluindo a que realizou o registro) organizavam a sala junto com a turma. Foi neste momento, em que se notou, em um canto da sala, que Giovana e Mariah estavam envolvidas em uma brincadeira muito particular. As duas meninas, ao tomarem posse de caixas de papelão, que ficavam à disposição dos bebês na sala, iniciaram uma interação a partir do objeto. Sem verbalizar, Giovana e Mariah passaram a agir de maneira cooperativa em que uma aguardava a ação da outra para sair e entrar nas caixas. Em seguida, ambas tentaram fazer movimentos como se quisessem se locomover com as caixas. A partir disso, apresentaram-se as seguintes argumentações para conceituar que:

A interação entre as crianças evidencia-se como uma das fortes características da experiência na creche, realizada através das modalidades de ações imitadoras ou complementares, mediada pelo objeto, expressa na cooperação do jogo e como elaboração comum de significados e de normas (FONI, 1998, p. 146).

Após a experiência frustrante de não conseguirem se locomover com as caixas, foi possível observar que Giovana chamava Mariah, que respondeu, do seu modo para sua parceira. Logo, elas resolvem mudar de ambiente e percebe-se, mais uma vez, o quanto as duas estavam em sintonia durante a interação. Fica evidente a elaboração comum de significados e normas, como abordados na citação acima.

A decisão de escolher outro espaço chamou a atenção de outro bebê, Robertha, que ao escutar Giovana, que estava dentro da caixa, falar “bibi”, teve a iniciativa de tentar empurrar a caixa com a colega. Ressalto que as educadoras desta turma costumam brincar com as caixas de papelão como se fossem carros, com os bebês, entretanto, nessa situação, não houve nenhuma intervenção dos adultos presentes. Também, levanto a reflexão a respeito das possibilidades de interações que se ampliam, perante os materiais dispostos, dos espaços e dos tempos que são destinados e organizados para os bebês. Faço uso, novamente, dos ensinamentos de Foni (1998, p. 146):

[...] os resultados das pesquisas sobre as interações entre as crianças evidenciam a estreita correlação entre a qualidade das próprias interações e as condições ambientais e organizacionais presentes na creche. Obviamente, como já foi afirmado anteriormente, o estilo de intervenção e de presença do adulto é determinante, mas também o são as características do contexto global que abrange, além dos relacionamentos entre as pessoas, os fatores situacionais do número de crianças nos grupos, o tipo e a variedade dos materiais à disposição, a condição de “brincadeira livre” ou de atividade mais orientada, etc.

A brincadeira recebeu permissão das professoras presentes para seguir livre, sem sugestões ou orientações e surpreende pelo envolvimento das outras crianças, que passaram a inserir-se de maneira espontânea na interação de Giovana e Mariah. Observa-se, pelo vídeo, que Miguel passou a fazer parte do que estava acontecendo, e Robertha não mediu esforços para empurrar as caixas com as colegas. Seguindo as explicações de Musatti (1998), compreende-se que ocorria, então, uma atração das outras crianças para com as caixas, a partir de uma ação inicial, que foi gerada por Giovana e Mariah.

A presença de Miguel promoveu uma modificação na interação que ocorria, pois, como ele não conseguiu empurrar Mariah, dirigiu-se para Giovana e, espontaneamente, Robertha foi ao encontro da outra colega. Com a modificação dos pares, Giovana manifestou-se insatisfeita, pois Miguel não conseguiu empurrá-la e também tentou fechar sua caixa, o que gerou um conflito na

brincadeira. Assim, destaco que a experiência se torna ainda mais rica com estes acontecimentos, pois possibilita que os envolvidos desenvolvam outros conhecimentos, caracterizando uma ação educativa. De acordo com Bondioli e Mantovani (1998, p. 23):

Na creche, idealmente a criança pode experimentar as mais variadas possibilidades de troca, construção de planos de ação, de resoluções de conflitos em um ambiente protegido e pensado para ela.

Por fim, por ser a escola um local projetado e seguro para as crianças e os bebês, como abordado na citação anterior, reforça-se a importância de os adultos envolvidos acompanharem e observarem as interações. As experiências vividas pelos bebês serão mais ricas e variadas se a eles for dado o tempo que precisam, sendo que este segue num ritmo diferente do mundo adulto, por isso os educadores precisam reconhecê-lo e permiti-lo. Esta oportunidade, agregada aos materiais diversos, são deveres das instituições escolares, já que elas são os espaços em que os sujeitos que vivem a infância aprendem a compartilhar a vida.

O TEMPO QUE ATRAVESSA O EDUCADOR

Os professores carregam uma função primordial para a valorização desta imensa responsabilidade que é ser educador na primeira infância, assim, torna-se indispensável a busca constante por conhecimentos construídos na área, revisitar conceitos e abastecer-se de informações. Fazer tais movimentos é fundamental, não somente para valorizar a profissão, mas, porque escolher trabalhar com a educação é conviver com pessoas, crianças, bebês e gerações, sabendo que estes nunca serão iguais. Eles modificam-se, recriam-se e afetam a nós, professores, que devemos tentar acompanhar tais transformações.

Completo a reflexão acima, ao sugerir que os educadores também precisavam estar dispostos e sensíveis aos acontecimentos dos quais o protagonismo das crianças bem pequenas fica evidente. Assumir uma postura observadora faz com que se possa valorizar, documentar e, quando possível, compartilhar esses momentos junto com os principais sujeitos envolvidos, os bebês, que são capazes, ativos, autores de suas experiências.

Deste modo, renova-se o significado do ser professor e o seu compromisso com a educação, já que, ao considerar a criança capaz e agente do seu processo de desenvolvimento, surge a necessidade de o adulto colocar-se em segundo plano e permitir que a criança seja o ator principal no cenário escolar. Entretanto, tal deslocamento encarrega o profissional de observar seus alunos com olhar sensível e escuta atenta àquilo que é significativo, registrar e, assim, rever estes registros de diferentes formas. O professor deve assumir a responsabilidade de planejar vivências, experiências, momentos que promovam o desenvolvimento e potencialize as relações das crianças, no amplo sentido da palavra, porém, ciente que tudo parte delas.

O professor tem um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças tanto quanto na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento. Ele deve se responsabilizar por criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e os vários elementos da cultura. Cabe-lhe a arte e competência de criar condições para que as aprendizagens ocorram tanto nas brincadeiras livres quanto nas demais situações orientadas intencionalmente, considerando o desenvolvimento, a ação mental e interações de maior qualidade envolvendo adultos e crianças, e as interações que as próprias crianças estabelecem enquanto brincam, produzem e aprendem cooperativamente (OLIVEIRA, 2012, p.58).

Ser professor na Educação Infantil é criar, profissionalmente, uma relação de cuidado e respeito com as crianças que ocorre paralelamente com o educar. O modo como o professor relaciona-se e observa o grupo com o qual trabalha reflete na sua ação de “ser professor”. Desta maneira, na amplitude de responsabilidades desta profissão, aborda-se a importância de investir no cotidiano com as crianças, de acolher os significados que são criados – individual ou coletivamente – e estar junto nesses momentos. Ou seja, doar-se no tempo que perpassa no convívio, no estar junto, ativo quando necessário e presente, pelo olhar, quando oportuno. Assim, apesar de parecer contraditório, o professor caminha na tentativa de observar e, ao mesmo tempo, participar.

Ser ativo entre quem é ativo é o modo privilegiado de agir, [...]. **Quando trabalho, eu, quando posso, brinco.** Brinco porque, em vista da coerção que me é dada e que aceito para ganhar o meu pão como professor, não é a coisa mais boba que posso fazer em uma classe. Brinco porque o que faço brincando fica visível, chama a atenção, recruta, ensina. O que faço brincando (pelo menos enquanto e não me tornar um bobo completo) contém – visto pelos olhos dos pequenos – ideias, habilidades, organização, novidade, dificuldade, regras, imaginação adulta. É por causa de uma ou mais dessas coisas que o meu modo de brincar, sozinho, ou com eles, chama a atenção [...] (RUSSO, 2008, p. 163) *{grifo do autor}*.

Conforme alegam Bondioli e Mantovani (1998), as crianças são os sujeitos para quem o educador deve dedicar maior parte do tempo, seja ao preparar o espaço, ou ao colocar-se companheiro nas brincadeiras. Além disso, deve posicionar-se como adulto que dá segurança, que observa, avalia as situações, espera reações e intervém de maneira adequada.

O TEMPO QUE PRECISA SER DERRETIDO

Na obra de arte “Persistência da Memória”, do pintor surrealista Salvador Dalí, encontra-se um desafio ao entendimento que se tem com o racional, com o mundo físico, já que nele se destacam relógios derretidos, distendidos entre outros elementos. O artista, que produziu tal obra na década de trinta, parece trazer uma sugestão para os dias atuais, pois sua imagem apresenta o principal instrumento da nossa sociedade de organizar, contar, planejar o tempo desconstruído, deformado. Assim, inspirada nessa figura e com o suporte dos argumentos levantados ao longo do texto, saliento a real necessidade de *derreter*, a certo modo, os relógios nos berçários. A contagem cronometrada e rígida do tempo nas escolas desrespeita os direitos das crianças bem pequenas de viverem experiências coletivas, de serem ativas e construtoras do seu aprendizado.

As crianças têm direito de viver experiências nas quais possam expressar todas as potencialidades evolutivas implícitas na sua exploração do ambiente, de aprender e adquirir conhecimentos e habilidades, de construir a própria identidade através das trocas e das relações com as outras crianças e com adultos que não pertencem ao seu núcleo familiar. Esta finalidade, consideradas por todos os educadores como fundamentais, estão sem dúvida no centro da programação educacional (FONI, 1998, p. 150)

Assim, acredita-se que uma prática pedagógica, neste caso mais particular com os bebês, deve ressaltar o respeito ao tempo de cada criança, dispor uma ampla variedade de materiais e possibilidades para as interações tornarem-se mais ricas, com maiores desafios motores e valores emocionais, como aborda Musatti (1998). Insere-se que, para isso acontecer, é necessário *desenformar* a tradicional crença pedagógica de que “todos os alunos fazem a mesma atividade ao mesmo tempo”. Isso porque, respeitar o tempo de cada sujeito é promover a autonomia, dar opções de escolhas e considerar os desejos individuais. Além disso, reforço esta conclusão ao referir os estudos de Staccioli (2013, p. 34):

Já mencionamos a importância de preparar bem os ambientes, os tempos, os materiais, os móveis e os objetos. Quanto mais forem pensados em função das atividades e da autonomia das crianças, mais fazem surgir situações interessantes, relações que permitem que as crianças se sintam bem, contextos que possibilitem aos adultos perceber a riqueza da vida infantil e também seus efeitos na construção do conhecimento.

Ao compreender o funcionamento deste *tempo*, cria-se uma alternativa para a construção de uma ação pedagógica que promova experiências educativas para os bebês. Deste modo, almeja-se que o presente artigo guie futuras ações em diversas realidades que acolham os bebês nas instituições.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & Por força**: rotinas na educação infantil. Campinas: UNICAMP, 2000. 283 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.

_____. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. In: **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p. 213 – 222, nov. 2013.

_____; FOCHI, Paulo. Os bebês no berçário: ideias-chave. In: FLORES, Maria Luiza R.; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas pedagógicas. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: SEB/MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: SEB/MEC/UFRGS, 2009.

FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. 2ª edição. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

FLORES, Maria Luiza R.; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas pedagógicas. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FONI, Augusta. A programação. In: MANTOVANI, Susanna; BONDIOLI, Anna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva. Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 31. n. 01. p. 17 – 44. jan/mar. 2015.

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HOYUELOS, Alfredo. Os tempos da infância. In: FLORES, Maria Luiza R.; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas pedagógicas. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

_____. Experiência e alteridade em educação. Tradução de Maria Carmen Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos do trabalho**: a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MALMANN, Elisete. **Materiais potencializadores e os bebês-potência**: potencialidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário. UFRGS, 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MANTOVANI, Susanna. A pesquisa psicológica sobre a primeira infância e a pesquisa na creche. In: MANTOVANI, Susanna; BONDIOLI, Anna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva. Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____; BONDIOLI, Anna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva. Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas de processo de socialização entre crianças na creche. In: MANTOVANI, Susanna; BONDIOLI, Anna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva. Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal de Educação Infantil da Vila Nova São Carlos. **Projeto político-pedagógico**. Conselho Municipal de Educação CME/POA. Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). **O Trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2012.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. Tradução de Fernanda Ortale & Ilse Paschoale Moreira. In: **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos: UFSCar, v.2, no. 2, p. 149-174, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em 05 mar. 2016.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução de Fernanda Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. 2ª edição. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

VARGAS, Gardia Maria dos S. **Bebês em suas experiências primeiras**: perspectivas para uma escola da infância. Porto Alegre: UFRGS, 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

O BRINCAR HEURÍSTICO: UMA POTENTE ABORDAGEM PARA DESCOBERTA DO MUNDO¹

Darciana da Silva Meirelles
Maria da Graça Souza Horn

Por uma ideia de criança

Por uma ideia de criança rica,
na encruzilhada do possível,
que está no presente
e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,
guiada na experiência,
por uma extraordinária espécie de curiosidade,
que se veste de desejo e de prazer.

Por uma ideia de criança forte,
que rejeita que sua identidade seja
confundida com a do adulto, mas que a oferece
a ele nas brincadeiras de cooperação

Por uma ideia de criança sociável,
capaz de se encontrar e se confrontar
com outras crianças
para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

¹ Este artigo é parte do trabalho de conclusão de curso produzido no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da FAGED/UFRGS – MEC (2º edição) intitulado “O brincar heurístico: A brincadeira espontânea da criança de 0 a 3 anos de idade”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Souza Horn.

Por uma ideia de criança competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber
perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa,
que aprende a conhecer e a entender
não porque renuncie, mas porque nunca deixa
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

Aldo Fortunati

RESUMO

O presente artigo discorre sobre as contribuições do brincar heurístico. A metodologia utilizada foi a da observação participante durante o desenvolvimento do jogo, realizado em uma turma de faixa etária um, composta por crianças de idade entre um ano e seis meses a dois anos de idade. O objetivo estava em analisar como o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, nas ações realizadas por elas. Para embasar o tema, foram selecionados autores que se utilizam da abordagem, Elinor Goldschmied (2006 – responsável pela estruturação do jogo heurístico e do cesto dos tesouros) e as criadoras do manual para orientar a forma mais indicada de desenvolver essa abordagem pedagógica, Terê Magem e Pepa Òdena (2010). Diante dos dados gerados, foi possível constatar as reais contribuições do brincar heurístico. As observações deram origem a duas categorias de análise: uma referente às ações potencializadas pelo desenvolvimento da abordagem e outra referente ao protagonismo das crianças nas sessões de brincar heurístico. O conhecimento cognitivo foi muito mais intenso que o social; este se restringiu a raros momentos de imitação das ações dos colegas e pequenas trocas.

Palavras-chave: Brincadeira livre. Cesto dos tesouros. Brincar heurístico. Educação Infantil.

O tema abordado neste trabalho é o brincar heurístico: a brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade. O objetivo está em analisar como este brincar influencia as ações e contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças de um ano e seis meses a dois anos de idade.

A aproximação com o tema ocorreu em uma formação no município de Novo Hamburgo, na qual tive a oportunidade de conhecer e encantar-me com o brincar heurístico. Esta abordagem era desenvolvida pelas professoras em uma faixa etária de crianças de um a dois anos em uma escola local. Naquele momento pensei: “Quando tiver oportunidade, quero utilizá-la para investigar se realmente contempla de maneira adequada a fase de desenvolvimento em que os pequenos se encontram”. Essa oportunidade surgiu em 2015, quando trabalhei com uma turma da faixa etária de um ano.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE

O homem não brinca mais. A criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado. A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo. A mãe e o pai são ligadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. Cadê o lúdico que era da vida? (BUITONI, 2006, p. 50).

A brincadeira livre oportuniza momentos nos quais as crianças podem atuar de forma criativa e utilizar a imaginação construindo narrativas lúdicas carregadas de significados. O espaço deve ser criado, recriado e enriquecido com uma gama de materiais variados para que os pequenos tenham um ambiente com diversos estímulos, onde possam interagir, criar, inventar e atuar, fazendo as construções e modificações de seu interesse.

O adulto deve estar atento às necessidades e especificidades dos pequenos ao organizar espaços que contemplem a brincadeira livre e autônoma. Atentar-se para a importância de que estes construam narrativas lúdicas, através das quais possam agir de acordo com suas intenções, sem interferência direta do adulto. Horn (2014, p. 107) destaca que “cabe ao adulto organizar a sua prática junto às crianças de modo que as relações do grupo possam ocorrer longe das coerções de um disciplinamento centrado nas normas ditadas pelo adulto”. Sua postura não intervencionista garantirá liberdade para atuação das crianças e construção de relações nestes primeiros anos de vida. Nessa perspectiva, o espaço será um potente parceiro pedagógico. Então, se é possível contar com esse forte aliado, por que não usar? Cabe aos professores adequá-lo para a atuação das crianças de forma desafiadora, a fim de proporcionar possibilidades singulares e significativas.

A oportunidade de desfrutar de momentos de brincadeira livre, especialmente nas atividades de movimento e jogos, nos quais não ocorre a participação iniciadora ou modificadora do adulto, reforçam as possibilidades especiais de “aprendizagem” que nenhuma outra poderia substituir (FALK, 2011). Este contexto permite que a criança demonstre o seu protagonismo a partir de situações em que realiza ações autônomas.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem. Sendo assim, é importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com esse intuito. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar os momentos de brincadeira com um propósito específico.

A postura do adulto é a de observar atentamente, direcionar o olhar para as narrativas lúdicas que as crianças estão construindo nos momentos de brincadeira livre e espontânea para captar suas ações e recriar outras possibilidades de acordo com os seus interesses. O olhar observador do adulto é de extrema importância a fim de entender os processos de criação dos pequenos, como nos momentos em que são oportunizadas brincadeiras com materiais não estruturados, pois os mesmos potencializam suas ações.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E SUAS POSSIBILIDADES

Os materiais não estruturados são utensílios variados que, com as inter-

venções das crianças, se transformam em objetos brincantes, podendo, por sua plasticidade, transformar-se em muitas coisas, ampliando as possibilidades de criação. Não são brinquedos industrializados que quase sempre possuem um único objetivo, com respostas previsíveis. As possibilidades de criação dos brinquedos comprados por vezes são ínfimas, as crianças não veem muitas perspectivas de criação e acabam perdendo o interesse rapidamente.

Segundo Fochi (2015), acompanhar um grupo de crianças pequenas com materiais não estruturados pode trazer muitas questões para serem refletidas sobre o trabalho pedagógico, mas sobretudo pode ser uma pauta de observação para o adulto sobre as crianças e a construção dos seus saberes. Ao lado disso, a imprevisibilidade das respostas que os materiais podem oferecer dinamiza de forma contundente o trabalho pedagógico.

Na exploração de objetos de *largo alcance* ou *não estruturados*, não existe o certo ou o errado. A experimentação e a descoberta durante a manipulação ativam as conexões cerebrais, pois a criança está num momento de investigação em que as propriedades dos materiais disponibilizados estão sendo pesquisadas pelos pequenos através de suas ações. É como se a criança pequena estivesse em um laboratório multissensorial, onde muitos conceitos estão sendo descobertos e construídos com a utilização de materiais que possuem a capacidade de se transformar de forma diversificada.

Esta constatação vem ao encontro da necessidade que as crianças têm de bisbilhotar, mexer nas coisas, abrir armários e pegar utensílios domésticos, por exemplo. É comum observar que passam um bom tempo envolvidos nessa “arte”. Muitas vezes, os pais e adultos consideram essas ações como travessuras e nem sempre ficam contentes com a situação.

Percebendo esse interesse das crianças pequenas por essas atividades, a professora Elinor Goldschmied (2006) indica que se deve ampliar e qualificar as propostas para o trabalho com crianças pequenas, oportunizando ferramentas que permitam dar aos pequenos o máximo de oportunidades de crescimento. A autora estruturou uma proposta que potencializa as ações espontâneas das crianças através da exploração de coleções feitas com materiais não estruturados.

As metodologias criadas por Elinor Goldschmied² foram nomeadas de

² As duas abordagens referenciadas podem ser melhor conhecidas no livro: **Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

cesto dos tesouros e brincadeira heurística. A primeira aplica-se às crianças que ainda não se deslocam; a segunda deve ser proporcionada para meninos e meninas a partir do segundo ano de vida e que, de preferência, já tenham habilidade para caminhar. Ambas as abordagens são brincadeiras de cunho exploratório.

Oportunizar essa exploração é de fundamental importância, pois sabemos que durante os três primeiros anos de vida o cérebro das crianças está em pleno crescimento, constituindo-se na força que conduz todo o desenvolvimento. As descobertas científicas dos últimos tempos mostram o quão importante são as experiências que temos na infância. Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga (2011, p. 134) atentam para o potencial crescimento do cérebro no primeiro ano de vida, que é quando “o órgão triplica o seu peso”. O trabalho com materiais não estruturados contribui para aprimorar a plasticidade e a neuroplasticidade, ou seja, às adaptações do cérebro, que ocorrem no decorrer toda a vida à medida que “aprendemos ou experimentamos coisas novas” (BROCK *et al.*, 2011, p. 134), ocorridas conforme as experiências vivenciadas no decorrer do desenvolvimento infantil.

Esses mesmos autores (2011, p. 134) constatam que “as primeiras experiências de exploração de objetos através da brincadeira multissensorial podem avançar o pensamento infantil. Os bebês são os mais jovens cientistas”. Vindo ao encontro dessa afirmação, a utilização da brincadeira heurística comprova o comportamento investigativo dos pequenos, demonstrando ser uma excelente metodologia a ser proposta às crianças que já adquiriram maturação para se locomover com destreza ou que já possuem controle da marcha, com idade “entre 12 e 20-24 meses”. Deve ser realizada em pequenos grupos (entre 6 e 10 crianças) (ÔDNA, 2010). Nessa faixa etária, os pequenos começam a ter um maior interesse em se deslocar, de modo que o professor deve estar atento aos novos interesses, proporcionando experiências que contemplem a evolução e o amadurecimento.

De acordo com Ôdena (2010), a brincadeira heurística com objetos é uma atividade que aproveita as ações espontâneas dos meninos e das meninas ao mesmo tempo em que as potencializa. Dessa forma, contribui para estruturar o pensamento, a linguagem, as relações pessoais e as ações das crianças. Possui duas fases, sendo que durante a primeira exploram alguns objetos com outros e durante a segunda fase, orientados pelos adultos e de modo organizado, os pequenos recolhem o material.

No momento em que as crianças adquirem maior mobilidade em comparação à destreza que tinham quando exploravam o cesto dos tesouros, continuam com esse interesse, pois o brincar heurístico pode ser realizado em qualquer ambiente. Porém, é importante preparar o espaço, “tirando do alcance das crianças todos os objetos que possam distrair a sua atenção” (ÒDENA, 2010, p. 39). Se o lugar disponibilizado para a exploração tiver outros brinquedos ou mesmo objetos que não façam parte do jogo, o objetivo será comprometido. A criança não se manterá concentrada na atividade exploratória.

O jogo pode ser desenvolvido de 0 a 3 anos de idade. Com as habilidades de deslocamento ainda mais aprimoradas, o foco muda um pouco, pois, durante a exploração, a criança não somente explora com a intenção de descobrir de que objeto se trata, mas também fica atenta para o que pode fazer com ele, já que suas possibilidades motoras estão ampliadas (já caminha e se movimenta com maior facilidade). Agora, o campo de ações ganha um interesse maior e mais aprofundado para o que a criança pode fazer com esse objeto, já que esse tipo de material pode-se adaptar à sua idade evolutiva, ampliando as possibilidades de exploração e, conseqüentemente, de descobertas.

Segundo Òdena (2010), a brincadeira heurística possui três tipos diferenciados de materiais:

- **Objetos:** que serão fontes de exploração e são combináveis entre si. “Objetos recuperados da natureza; recolhidos em casa; no comércio ou na indústria; confeccionados expressamente para a brincadeira, ou ainda comprados” (ÒDENA, 2010, p. 39-40).
- **Recipientes:** que servem de suporte para os objetos. Esses recipientes podem ser de tamanhos variados, devem ter uma ou as duas extremidades abertas para acomodar o objeto ou deixá-lo passar livremente. São aconselhados: “cilindros duros (de papelão ou metal), potes de metal, isto é, latas como as de achocolatado ou conserva; caixas de madeira, metal ou similares, não muito grandes” (ÒDENA, 2010, p. 42).

- Sacolas: que não fazem parte do momento de exploração. Servem apenas para armazenar os objetos e recipientes. Podem ser confeccionadas de tecidos. “É necessária uma sacola para cada tipo de objeto” (ÒDENA, 2010, p. 42). Os recipientes também devem ser acomodados nas sacolas, que devem ser manipuladas pelo adulto na hora de recolher os objetos.

O brincar heurístico deve ser utilizado como mais uma abordagem para ampliar as possibilidades pedagógicas para as crianças pequenas.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa sobre a atuação e interação das crianças no jogo heurístico foi realizada em uma escola municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada na zona urbana do município de Novo Hamburgo, mais especificamente no bairro Boa Saúde. O objetivo estava em analisar a importância de trabalhar dentro de uma prática educativa que coloca a criança pequena como centro do processo de ensino e aprendizagem e o que os meninos e meninas conseguem fazer por si só, sem a interferência direta e intervencionista constante do adulto. Além disso, analisamos como o brincar heurístico influencia as ações e contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças de um ano e seis meses a dois anos de idade.

A turma em que os dados foram gerados possui a denominação de faixa etária um, que atende crianças de um ano a dois anos de idade. No período em que foi realizada a pesquisa, a turma era composta por quatorze alunos, sendo oito meninos e seis meninas, divididos entre três professoras-referência.

Antes de iniciar o desenvolvimento da abordagem, as famílias foram comunicadas individualmente no momento em que iam levar os pequenos para a escola. Explicamos que seria um trabalho de pesquisa para conclusão da pós-graduação e naquele mesmo momento solicitamos que assinassem um termo de consentimento livre de uso dos dados gerados. Todos os responsáveis autorizaram a participação das crianças com grande satisfação.

A abordagem utilizada para geração dos dados foi a qualitativa, através do método de observação. Segundo Lüdke e André (1986, p. 26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Situação que os põe em contato direto, ampliando as possibilidades de verificação dos dados pela sua proximidade.

A observação permite que o pesquisador capte as minúcias do fenômeno a ser pesquisado pela proximidade com seu objeto. No caso específico desta pesquisa, desenvolvemos e observamos as sessões de brincar heurístico com a turma de crianças em que estava atuando como professora. Recebemos auxílio das minhas outras duas colegas que cuidaram da filmagem e do registro fotográfico das ações realizadas no decorrer do jogo, desenvolvido durante dois meses, uma vez por semana.

O desenvolvimento da abordagem foi realizado conforme as orientações do Manual Descobrir Brincando, das autoras Majem e Òdena (2010), e também de acordo com as orientações das criadoras do jogo, Goldschmied e Jackson (2006).

O lugar escolhido foi o espaço da biblioteca por contemplar as orientações³. O espaço deve ser suficiente para que as crianças tenham a possibilidade de “movimentar-se livremente” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). Um carpete foi utilizado com o objetivo de diminuir os possíveis ruídos durante a manipulação, já que “o silêncio é uma característica importante de uma sessão” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 154). Um ambiente mais silencioso garante a concentração dos pequenos no decorrer da exploração.

Depois de preparados o espaço e os materiais, as crianças davam início ao processo de exploração e combinação entre objetos e recipientes, enquanto se realizava a observação atenta. O tempo de exploração foi variável, de acordo com o interesse dos pequenos, entre 20 e 25 minutos ou até mais em algumas sessões.

No momento em que percebíamos o cansaço das crianças, iniciava-se a segunda parte da abordagem, que compreendia em guardar os objetos nas devidas sacolas. A ação de recolher era iniciada por nós, a fim de estimular as crian-

³ Retira das sacolas as cinquenta unidades de cada tipo de objeto, perfazendo um total de 150 peças, se forem utilizados três tipos de objetos, ou duzentas, se forem quatro, e prepara os recipientes. No piso da sala, em quatro ou cinco pontos equidistantes, coloca “focos de materiais”. Cada foco está constituído por um punhado de objetos e três ou quatro tipos de recipientes. Guarda as sacolas e depois se senta em uma cadeira, permanecendo sentada enquanto observa a atividade das crianças, preparando-se para intervir quando for conveniente e oferecendo segurança para as meninas e os meninos.

ças, começando pelos objetos que já não estavam mais sendo explorados, como especificam as orientações. Preparava as sacolas que estavam devidamente identificadas com os nomes e fotos dos objetos, permanecendo sentada enquanto passava verbalmente orientações aos pequenos na organização.

No decorrer das sessões, algumas modificações foram feitas com o objetivo de adequar a abordagem à realidade do grupo de crianças pequenas em que estava sendo desenvolvida. A quantidade de material foi reduzida de 50 objetos para 30, qualificando assim o momento de guardá-los, que era cansativo para os pequenos.

No decorrer das observações, realizamos o preenchimento de uma tabela com alguns itens específicos como: tempo de concentração, objetos selecionados, ocorrência de interação, trocas cooperativas e se os comandos eram atendidos na hora de guardar, para, assim, gerar mais dados como base de análise, dialogando com os autores que embasam a brincadeira livre e espontânea das crianças bem pequenas em espaços de ações coletivas.

ANÁLISE DAS AÇÕES REALIZADAS DURANTE A EXPLORAÇÃO

Com referência nos instrumentos utilizados, ou seja, observações, fotos e vídeos para geração dos dados, foi possível perceber as múltiplas ações potencializadas durante o desenvolvimento da abordagem. Com os registros em mãos, foram determinadas duas categorias de análise, baseadas nas ações das crianças durante a exploração dos focos de materiais.

A primeira categoria de análise foi referente às diferentes ações das crianças e às múltiplas respostas aos objetos durante o jogo heurístico. Foram analisadas e compiladas com referencial teórico seis ricas sequências de fotos das ações dos pequenos diante dos objetos disponibilizados. As ações analisadas com referencial teórico aprofundado foram: ação de empilhar objetos de madeira, encher e esvaziar latas para ouvir o barulho das correntes, enfileirar peças de madeira, tampar e destampar, deslizar e modificar a aparência dos objetos. Tais ações serão descritas de uma forma geral, serão salientadas as explorações diversas e as descobertas potencializadas.

As experimentações foram muitas e diversificadas. Foram selecionados alguns exemplos para ilustrar este artigo. Ao observar o menino Eduardo encher e esvaziar latas, podemos constatar que ele evidenciou perceber o *barulhar*, um

termo que teve seus pressupostos estudados por Lino (2008) e é caracterizado como a música da infância, produzida pela criança de forma livre e espontânea. A autora pontua que, se a criança tiver a oportunidade de interagir com objetos sonoros, poderá construir seu conhecimento musical.

Matheus, ao empilhar peças de madeira, realizou inúmeras tentativas para manter as mesmas empilhadas, produzindo conhecimento através dos esquemas de ação. Nos postulados de Piaget (1993), podemos dizer que as crianças apresentam um determinado número de esquemas, que são análogos aos conceitos, categorias ou fichas num arquivo. Quando confrontada com um estímulo, a criança tenta “encaixar” este em um esquema anterior disponível.

Joice, ao enfileirar peças de madeira, chama atenção para um detalhe interessante e observável, pois, enquanto monta essa estrutura, a menina se mantém interessada em organizar as peças de uma forma que uma encaixe na outra, formando uma composição sem deixar espaços entre elas. As tentativas de fazer esta construção são muitas. Depois das peças enfileiradas, ela desconstrói e empilha as mesmas novamente.

Òdena (2010) salienta que as ações exploratórias no decorrer das sessões permitem aos pequenos conhecer algumas propriedades dos materiais que manipulam e como estes se comportam quando entram em contato entre si. As peças de madeira oferecidas eram pesadas e não possuíam o mesmo tamanho. Observando essas características, Joice teve de considerá-las no momento de enfileirar para encaixar uma na outra, estruturando qualitativamente o seu pensamento.

Ao analisar as ações de Kaique ao tampar e destampar as latas de diferentes tamanhos, podemos refletir que ele tinha intencionalidade na ação a que se propôs a executar, evidenciando um propósito no seu fazer. Isso ficou claro quando, ao encontrar a tampa correta para fechar a lata, se manteve ativo em seu fazer. Ao lado disso, exerceu uma dentre tantas funções do jogo, que é permitir que as crianças experimentem sentimentos de êxito ou satisfação em sua atividade (ÒDNA, 2010). Outra cena exemplificada é protagonizada pela pequena Olívia, que retrata o deslizar de um objeto de madeira pelo receptáculo de fundo vazado, a partir do qual foram vivenciados os três critérios considerados para direcionar a garantia da formatividade. Esses três preceitos, que são citados pelas autoras Bondioli e Montovani (1998), são designados de ludicidade, continuidade e significatividade. Os três consideram o processo no decorrer das ações.

O segundo critério que se integra à ludicidade para contemplar a construção de mundo exterior é a continuidade, pois a ludicidade por si só não garante o processo de crescimento. Bondioli e Montovani fazem uma reflexão sobre a continuidade, relacionando-a com as diversificadas experiências que, vivenciadas continuamente, ampliam as possibilidades de criação e do fazer, “criando uma cadeia que se transforma em percurso” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32) e com o decorrer do tempo sistematiza o pensamento cognitivo. A ludicidade refere-se à oportunidade de realizar o processo de descoberta através de experiências que promovam a motivação de manipular, juntar e construir em um clima de liberdade.

O terceiro critério refere-se à significatividade e complementa os outros dois. Caracteriza-se por analisar o significado das experiências às quais a criança teve acesso para individualizar as demais e oportunizar sua consolidação e seu reforço. Então, trata-se de tornar as experiências significativas, escolhendo entre aquelas que fornecem possibilidade de crescimento (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998).

Esses três critérios devem ser levados em consideração ao se estabelecer uma didática que prioriza a didática do “fazer”. Ludicidade, continuidade e significatividade são princípios básicos para direcionar o olhar sensível do educador para as experiências vivenciadas pelas crianças pequenas.

Em uma das sequências, Lucas explorava os tecidos. Estes eram de diferentes texturas, mas Lucas escolheu um para protagonizar a sequência de ações: o tule. De acordo com o observado, percebemos que estava vivenciando uma experiência física. Segundo Rangel (1992), a experiência física permite à criança perceber as propriedades dos objetos manipulados a partir da abstração exercida sobre estes. A criança explora em busca de compreensão para ver a resposta do objeto conforme as ações que ele recebe. Assim, a criança necessita fazer experiências contínuas e repetidas com os objetos para organizar o pensamento e estruturar a inteligência, isto é, precisa ocorrer “assimilação” deste objeto às estruturas da inteligência até então construídas pela criança, o que evidencia a inter-relação entre experiência física e experiência lógico-matemática.

O protagonismo das crianças no brincar heurístico foi evidenciado constantemente no decorrer das sessões e foi relevante a ponto de ser o título da segunda categoria de análise. Para compor esta segunda categoria, documenta-

mos uma longa sequência de ações realizadas por Lucas. O pequeno ficou por um bom tempo envolvido em fazer uma elaborada construção com os objetos, modificando, acrescentando e retirando utensílios, caracterizando uma ação protagonista.

É importante destacar que o termo “protagonismo” vem do latim – *proto*, principal, primeiro; *agonistes*, lutador, competidor. Ao analisar o significado da palavra, podemos ampliar o campo de entendimento, relacionando-o com a compreensão do seu real sentido a partir das ações das crianças na brincadeira livre.

O ambiente estava propício, e o espaço foi devidamente preparado para que Lucas atuasse de acordo com suas escolhas. Ele – além das ações que caracterizam o uso dos sentidos para apropriação de conhecimento sobre o mundo e propriedades físicas dos objetos – fez a construção de uma narrativa lúdica composta a partir do seu interesse, da reflexão, disponibilidade de tempo e materiais, evidenciando apropriação e autonomia para vivenciar momentos singulares de protagonismo.

O contexto de brincadeira livre com materiais, espaço e tempo contribuíram para a ação protagonista de Lucas. “Devemos considerar as situações de atividades livres como um contexto privilegiado para a observação das capacidades elaboradas e construtivas postas em prática de um modo espontâneo pelas crianças” (FORTUNATI, 2009, p. 72). Uma diversidade de ações pensadas que são viabilizadas pelo contexto ali preparado. Ele participou de forma ativa e com iniciativa, caracterizando-se como protagonista, condição esta que poderá lhe garantir atitudes de autonomia em todas as suas experiências na instituição de Educação Infantil. Lucas demonstrou intencionalidade no decorrer de suas ações. Enquanto as cenas eram analisadas, questionamo-nos sobre o que ele estaria construindo.

Com a continuidade das sessões, pude perceber ainda outros fatores positivos do brincar heurístico, ao observar os pequenos em suas explorações, tais como os avanços na estruturação do pensamento, um considerável tempo de concentração, exercício da autonomia e poder de escolha, sendo este de grande valia a ser construído desde a infância para que as escolhas na vida adulta sejam mais fáceis e pontuais. O ambiente se manteve tranquilo e silencioso, valorizando o respeito com o material, os colegas e as professoras, sendo perceptível a isenção de agressões mútuas, situações que ocorrem com frequência entre crianças dessa

idade pelas suas habilidades motoras já adquiridas e “sua incipiente capacidade de comunicação” (ÒDNA, 2010, p. 66).

As crianças foram grandes cientistas e potentes investigadores. Confirmaram, através de suas inúmeras ações perante os objetos, que muitas descobertas são possíveis para o conhecimento do mundo nas sessões de brincar heurístico, consolidando a potencialidade desta abordagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O canal de comunicação das crianças bem pequenas com o mundo são os órgãos dos sentidos, através dos quais criam possibilidades de explorar os materiais disponibilizados, realizando ações sobre os objetos. Estas, por sua vez, contribuirão para produzir conhecimentos a partir das explorações que levam à apropriação das características físicas e diversas outras descobertas, através de experiências vivenciadas no contexto de vida coletiva.

Um conjunto de ações prévias precisa ser pensado pelo professor para oportunizar esse momento de brincadeira livre qualificado, no caso específico deste artigo, sobre o brincar heurístico. O primeiro ponto a ser considerado é a disponibilidade de espaço e tempo que contemple a proposta do jogo heurístico. O espaço é um grande parceiro do educador.

O tempo aliado ao espaço é essencial para que as oportunidades sejam usufruídas com qualidade. Tempo não somente no sentido cronológico, pois o brincar segue o tempo interno, pessoal, “*kairós*”, que significa “tempo oportuno”, “único”. Por isso, deve ser respeitado, pois é o momento de prazer sentido através da brincadeira no qual a criança está envolvida, criando possibilidade de desvendar o mundo que a cerca. Tempo de ser criança, de brincar, experimentar, vivenciar, descobrir.

O segundo ponto a ser considerado são os materiais adequados. Diretamente referindo-se sobre o brincar heurístico, os materiais mais adequados para potencializar as ações espontâneas das crianças são os materiais não estruturados ou de largo alcance, que ampliam as possibilidades de atuação dos pequenos, proporcionando condições para que múltiplas combinações sejam feitas.

O terceiro item a ser observado para garantia de uma sessão de brincar heurístico de qualidade é a postura não intervencionista do professor. As crian-

ças precisam estar livres para o seu “trabalho”, assim elas realizarão suas ações de forma autônoma e espontânea. A vontade de interferir e perguntar o que estavam construindo esteve presente no decorrer das observações. Essa postura de observadora de certa forma causa angústia. Porém, é importante se manter firme dentro da orientação proposta. Já no final, observando as análises, certificamo-nos de que muitas das ações delas não seriam possíveis se fossem realizadas possíveis interferências.

Um ambiente que estimule a exploração e a descoberta e que seja inovador permite que a criança percorra o caminho do conhecimento, sendo motivada por possibilidades desafiadoras. A brincadeira heurística propõe aos meninos e às meninas infinitas situações, nas quais, através de suas ações, poderão desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, enquanto passam por uma experiência exploratória. Para o professor, o desafio está em fazer a leitura destas ações. Em nossas tantas reflexões, ao referenciar as análises, foi possível concluir que necessitamos nos “alfabetizar” nesse sentido, com o objetivo de cada vez mais contribuir no processo de aprendizagem dos pequenos.

Também foi possível constatar que o conhecimento cognitivo foi plenamente contemplado no desenvolvimento da abordagem. O conhecimento social foi menos intenso, e a gama de materiais à disposição suscitava que os pequenos se mantivessem canalizados em fazer diversificadas explorações utilizando os objetos. Evidenciamos poucas situações interativas, tais como o interesse momentâneo pela atividade realizada pelo colega ocasionando imitação e alguns compartilhamentos de objetos. Como o material provocou muito mais as explorações individuais, as categoriais de análise foram formuladas a partir das riquezas trazidas nestas situações.

Portanto, é importante reafirmar que o brincar heurístico é mais uma possibilidade de enriquecer o trabalho do professor com crianças pequenas. Ainda pouco divulgado, há uma bibliografia escassa sobre essa abordagem, que demonstra ser tão rica pelas oportunidades que oferece aos meninos e às meninas.

Voltamos neste final a mencionar o pensamento inicial do autor Aldo Fortunati, que acolhe a ideia de uma criança rica, ativa, forte, sociável, competente. É o que almejamos, como docentes, contemplar os pequenos com as experiências mais significativas possíveis, pois as experiências são a chave para se conhecer o mundo.

REFERÊNCIAS

- BARRY, Wadsworth J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1993.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BUITONI, Dulcilia Schroeder. **De volta ao quintal mágico a educação na Te-Arte**. São Paulo: Agora, 2006.
- BROCK, Avril; DODDS, Sylvia; JARVIS, Pam; OLUSOGA, Yinka. **Brincar aprendizagem para a vida**, Porto Alegre: Penso, 2011.
- CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Roda da (org.). **Bebês na escola: Observação, sensibilidade e experiências essenciais**. In: HORN, Maria da Graça Souza. **O bebê e suas relações com o espaço**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos a experiência de Lóczy**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.
- FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.
- FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: A experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sônia;. **Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LINO, Dulcimarta Lemos, **Música é cantar, dançar, brincar! E cantar também!** In: CUNHA, Suzana Vieira Rangel da (org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- _____. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância**. Porto Alegre, 2008. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAJEM, Tere; ÒDENA, Pepa **Descobrir brincando**. São Paulo: Autores Associados, 2010.
- ÒDENA, Pepa. **A brincadeira livre com objetos** In: MAJEM, Tere, ÒDENA, Pepa **Descobrir brincando**. São Paulo: Autores Associados, 2010.
- RANGEL, Ana Cristina S. **Educação matemática e a construção do número pela criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

O QUE TEM NA ALIMENTAÇÃO DO BEBÊ?¹

Greice Ben Stivanin
Simone Santos de Albuquerque

RESUMO

O presente artigo origina-se a partir do trabalho de conclusão apresentado ao curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da FAGED/UFRGS- MEC que buscou investigar como são pensados, organizados e planejados os momentos de alimentação dos bebês na escola infantil, mais especificamente sobre que elementos da ação pedagógica da professora são contemplados no planejamento dos momentos de alimentação dos bebês. A pesquisa de abordagem qualitativa faz uso do método de “estudo de caso”, para tanto utiliza como recursos a observação direta, os registros do diário de campo, entrevista com a professora titular do grupo de berçário e a análise do projeto político pedagógico da escola. A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil da rede pública, no município de Porto Alegre (RS), e pretendeu contribuir com os estudos sobre a educação de bebês na escola infantil, dando ênfase aos momentos de alimentação dos pequenos neste contexto de vida coletiva.

Palavras-chave: Educação Infantil. Bebê. Alimentação.

¹ Este artigo é parte do trabalho de conclusão de curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC (2ª edição), intitulado. “Com sabor e afeto: Um estudo sobre as práticas cotidianas de alimentação no berçário”, sob orientação da Prof. Dra Simone Santos de Albuquerque.

APRESENTANDO O TEMA

A escola de educação infantil, como local de acolhida e das primeiras experiências de vida coletiva dos bebês, é um espaço de complexas aprendizagens nos primeiros anos de vida, sendo a escola, muitas vezes, responsável por vivenciar junto com as crianças mudanças nos seus modos de se alimentar, que passa do seio materno à comida com textura, cheiros, sabores, talheres e demais utensílios.

Parafraseando a música “o que tem na sopa do neném”, do Grupo Musical “Palavra Cantada”, este estudo buscou compreender como são pensados, organizados e planejados os momentos de alimentação dos bebês na escola infantil, com intenção de compreender que elementos da ação pedagógica da professora são contemplados no planejamento dos momentos de alimentação.

DO CONTEXTO FAMILIAR AO BERÇÁRIO: APONTAMENTOS INICIAIS

Um dos momentos vividos pelas crianças cotidianamente na escola infantil são os momentos de alimentação, momentos estes que são constitutivos no desenvolvimento dos pequenos, não somente por se tratar de uma questão nutricional, mas também por se tratar de uma prática social que começa no contexto familiar. Segundo a antropóloga Leonardo (2009), a relação que o sujeito estabelece com o alimento se desenvolve desde o início de sua vida. A alimentação está vinculada não apenas à nutrição, mas também à troca, ao contato com o outro e a toda relação de amor e carinho estabelecida entre mãe e filho. Através da amamentação, a criança começa a estabelecer essas relações culturais, familiares e emocionais com a comida, o que vai muito além do simples ato de se alimentar (MATURANA, 2010).

Desta forma, considerando a chegada dos bebês na escola infantil, muitos estarão tendo suas primeiras experiências alimentares e a introdução de certos alimentos neste espaço de vida coletiva, o que reforça a importância de contemplar estes momentos como parte integrante do currículo da escola infantil, e como especificidade do trabalho com bebês. De acordo com Pernetta (*apud* Mello, 2003, p. 32):

Cada alimento que é recebido pela primeira vez representa uma nova experiência emocional, cujo resultado depende de várias circunstâncias. A alimentação complementar deve ser instituída de forma lenta e gradual, sem forçar ou insistir, evitando-se o estresse para todos os envolvidos, os atropelos na administração das refeições e possíveis prejuízos de ordem psicológica.

Neste sentido, a alimentação de bebês no contexto da escola infantil é um campo de investigação e estudo que merece destaque, por configurar-se em uma prática cotidiana, impregnado de sentido e significado aos bebês. Sendo uma atividade cotidiana na escola infantil, cabe perguntar: é possível considerar os momentos de alimentação dos bebês como uma prática pedagógica? Como organizar e pensar esses momentos no cotidiano da escola infantil? É possível tornar esses momentos prazerosos e tranquilos? Qual o papel do adulto nesses momentos? E dos bebês?

Esses questionamentos conduziram este estudo, acreditando ser possível dar maior atenção e valor a estes momentos da rotina, com o propósito de apontar algumas reflexões sobre as práticas cotidianas de alimentação de bebês no espaço coletivo da escola infantil.

CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS

A realização do estudo deu-se a partir da pesquisa qualitativa, fazendo uso do estudo de caso, como referencial teórico-metodológico, apresentando como norteador o seguinte questionamento: Que elementos da ação pedagógica da professora são considerados no planejamento dos momentos de alimentação dos bebês na escola infantil? Segundo as autoras Lüdke e André:

Os estudos de caso visam à descoberta. [...] Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto. [...] Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. [...] Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma

mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 21).

Para o acompanhamento e registro da pesquisa, foram utilizados alguns instrumentos metodológicos. Um dos instrumentos foi a observação a partir de um roteiro pré-elaborado, que levou em consideração os momentos de alimentação dos bebês, bem como os momentos anteriores e posteriores à alimentação, os tempos, espaços, as relações e interações que se produzem neste meio. A fim de registrar a escrita das observações realizadas, utilizamos o diário de campo, que serviu também como instrumento de memória para posterior análise e reflexão dos registros. A entrevista foi outro instrumento utilizado para complementar os dados da pesquisa.

De acordo com Ludke e André (2015), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, sendo também uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa, permitindo a captação imediata das informações desejadas. Para a realização da entrevista, elaboramos um roteiro com perguntas semiestruturadas, a partir de questões que envolvem o tempo, a organização do espaço, o protagonismo dos bebês, as relações entre o professor e os bebês, as interações, o olhar do professor para os momentos de alimentação dos pequenos, as descobertas e experimentações proporcionadas aos bebês. Um aparelho de gravador foi utilizado para capturar as informações e posteriormente realizamos a transcrição dos dados. Considerando a possibilidade de obter outros dados, também foi realizada análise documental do Projeto Político Pedagógico da Escola, instrumento este que considero de extrema importância no âmbito escolar.

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil da rede pública do município de Porto Alegre, com a professora referência do grupo de Berçário I, composto por 10 crianças, com idades entre 1 ano e 03 meses a 01 ano e 08 meses, que realizam em média 04 a 05 refeições no decorrer do dia. Cabe salientar que a pesquisa respeitou as questões éticas que embasam este tipo de estudo. Os sujeitos envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual apresentou-se a proposta da pesquisa, bem como o comprometimento ético e legal da mesma.

A partir de um intenso estudo e imersão nos dados da pesquisa, foi possível selecionar categorias para análise: comunicações entre os sujeitos que cui-

dam dos bebês e os educam : família, escola, funcionários e bebês; o contexto em que ocorre a alimentação (espaços e tempos); a minúcia dos detalhes dos momentos de alimentação e a visibilidade dos bebês no contexto pesquisado.

A COMUNICAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS QUE CUIDAM E EDUCAM OS BEBÊS: FAMÍLIA E ESCOLA

Um dos elementos evidenciados na pesquisa mostra o quanto a comunicação entre a escola e a família, e entre os diferentes profissionais que atuam na elaboração dos cardápios, preparação dos alimentos e organização do ambiente torna-se um elemento de grande significado na prática cotidiana em um grupo de berçário.

De acordo com ROSSETTI FERREIRA (2008) os momentos de alimentação na vida de um bebê são carregados de significados, mais do que a satisfação das necessidades de saciar a fome, os bebês vivenciam relações e interações diversas, perpassando pela cultura e história social de cada um. Muito da cultura de um povo é transmitido nessa prática social.

No estudo realizado, para conhecer os modos e práticas alimentares das famílias e dos bebês, a professora responsável pelo grupo, em entrevista, evidenciou a necessidade de realizar uma conversa minuciosa com as famílias sobre a alimentação dos mesmos. Destaca que a introdução dos alimentos na dieta dos bebês é gradativa, e precisa levar em consideração as ações que a família vem realizando em casa. É necessário saber que alimentos a família já introduziu na dieta do bebê, como está a orientação do pediatra, as formas que o bebê gosta de ser alimentado, os alimentos de sua preferência, entre outros conhecimentos e informações que devem ser consideradas pela escola, ao planejar os momentos de alimentação dos bebês. A professora e educadoras do grupo são referências para as famílias e para os bebês, e os hábitos familiares das crianças são socializados com a equipe de educadores, seja na entrevista inicial, seja através de informações ao longo do ano, compartilhando no cotidiano, novidades sobre a dieta do bebê, bem como suas necessidades de acordo com seu estado de saúde. Essas informações, socializadas com a equipe de cozinha e com a técnica de nutrição, que elabora os cardápios, possibilitam um olhar para as especificidades e as singularidades de cada bebê.

O estudo evidencia a importância do acolhimento e o compartilhamento de informações constantes, sobre a alimentação dos bebês entre escola e família, estreitando laços e favorecendo um olhar atento às especificidades de cada um dos pequenos.

Na escola, a comunicação entre os diferentes segmentos de funcionários, que atuam direta e indiretamente com os bebês, faz-se necessário para que este momento ocorra da melhor forma, e para que seja considerado, de fato, como parte integrante do currículo para bebês. Conforme Barbosa (2006), apesar de cada um realizar atividades diferentes, de acordo com seu cargo ou função, todos precisam se relacionar profissionalmente, com o objetivo principal de ofertar às crianças e suas famílias uma educação de qualidade. É importante que na escola se criem momentos de formação para partilha de dificuldades e resolução de conflitos, para a comunicação, a integração e a comemoração de êxitos.

Desta forma, compreender a lógica de alimentação dos bebês no espaço da escola infantil perpassa pelos conhecimentos dos diferentes profissionais que se envolvem direta ou indiretamente com a alimentação dos pequenos, bem como com o valor dado pela escola como um todo, referente a esta prática cotidiana.

A COMUNICAÇÃO ENTRE ADULTOS E BEBÊS

A comunicação também é um elemento a ser considerado nas relações entre bebês e adultos. Sabemos que os bebês possuem jeitos peculiares de se comunicarem com seus pares e com os adultos, o que torna necessário que os profissionais que atuam diretamente com os pequenos sejam sensíveis e atentos as suas diversas formas de se expressar, comunicar e estabelecer relações. Conforme Coutinho (2013), o desafio de estar com os bebês passa principalmente pela comunicação, interpretá-los exige disponibilidade, conhecimento e interesse por parte dos adultos.

Na pesquisa realizada, foi possível observar o quanto a comunicação e as relações estabelecidas entre os bebês e os adultos são significativas e consideradas nos momentos de alimentação dos pequenos. Ao desenvolver uma prática baseada no respeito, favorecendo o protagonismo dos bebês, a professora procura comunicar com antecedência aos bebês sobre o que vai acontecer.

Os bebês são interpelados de diferentes formas sobre os momentos de

alimentação. A comunicação ocorre através da fala constante da educadora que anuncia e comunica a aproximação do momento de ir para o refeitório, também a música cantada antecede tal momento, bem como a realização da higiene das mãos e a colocação do bibeiro, que também são ações percebidas pelos bebês de que a hora de “papá” se aproxima. Tais momentos que antecedem a alimentação são conduzidos sem pressa, o que torna o momento tranquilo.

Na entrevista realizada com a professora, a mesma destaca a abordagem de Emmi Pickler, considerando a importância do diálogo, da conversa com os pequenos, do toque delicado, do olhar que comunica, bem como enfatizando a importância de antecipar tudo o que vai fazer com o bebê. Conforme Falk (2011), em Loczy², as educadoras falam com a criança pequena, sobretudo nos momentos de cuidado (troca, higiene, alimentação), a educadora se acostuma nesta prática, considera natural informar, inclusive aos bebês, de todas as coisas que o afetam, explica aquilo que faz com eles e o porquê faz.

Nas observações realizadas nos momentos de alimentação, as educadoras mostravam-se atentas e dialogavam com os bebês sem serem invasivas, bem como proporcionavam tempo para que os mesmos manifestassem seus desejos. Com autonomia, os pequenos manuseavam a colher ou pinçavam com o dedo os alimentos, as educadoras ofereciam ajuda para alimentá-los, assim como se observou que os bebês também solicitavam ajuda quando necessário ou mesmo negavam o auxílio quando interpelados pela educadora, sendo respeitados em suas necessidades e expressividades.

Para dar conta da individualidade de cada um, no contexto pesquisado, os momentos de alimentação são planejados e organizados de forma que cada educador seja responsável por atender um grupo de bebês, a fim de estreitar vínculos e conhecer mais sobre cada um, promovendo um olhar mais minucioso para este momento. Goldschimied e Jackson (2006) chamam esse tipo de organização de educador referência, criando uma ilha de intimidade entre criança e adulto.

² Loczy é a instituição nascida em Budapeste (Hungria) na década de 40 liderada por Emmi Pickler que desenvolveu uma experiência significativa para as crianças órfãs que inspirou propostas educativas para as crianças pequenas através de seus princípios e valores. O livro “Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy” foi publicado no Brasil em 2004.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO NOS MOMENTOS DE ALIMENTAÇÃO

Na pesquisa realizada, observa-se que os espaços onde ocorrem a alimentação dos bebês modificou-se ao longo do ano. Inicialmente, a sala referência também era utilizada para alimentação dos pequenos. Acreditando na capacidade e competência dos mesmos, e de marcar sua visibilidade nos demais espaços da escola, a professora planejou o uso do refeitório para as crianças do berçário realizem suas refeições. Para tanto, precisou organizar o espaço a fim de que o mesmo contemplasse da melhor maneira as especificidades dos pequenos, que inicialmente dependiam dos adultos, inclusive para se deslocar pelo espaço da escola, visto que a maioria ainda não caminhava.

Comer no espaço do refeitório difere de comer na sala referência, é um espaço que se configura de outra forma, com outros cheiros, sabores, cores, sons, texturas, interações que promovem outras experiências aos bebês. Conforme Gobato (2013), uma rotina que contempla a ida dos bebês a diferentes espaços é reveladora da aposta dos educadores no que esses espaços têm a oferecer a eles em termos de aprendizagens; por outro lado, demonstra que há uma confiança na capacidade dos bebês, pressupondo uma imagem de criança pequena potente.

O espaço dos bebês no refeitório foi sendo remodelado ao longo do ano, e de acordo com suas especificidades. Inicialmente, as cadeiras de alimentação faziam parte deste espaço, evidenciando que o mesmo não impede de ser organizado e planejado de acordo com as necessidades da faixa etária. Ao pensar no espaço, também se faz necessário pensar no mobiliário, na disposição dos mesmos, na estética deste ambiente, afinal são realizadas em média quatro refeições ao dia, o local precisa ser agradável, acolhedor e garantir o bem-estar dos pequenos. A organização e o planejamento deste espaço para receber os bebês precisam levar em conta questões simples como a mesa e as cadeiras estarem organizadas para quando os bebês chegarem, questão esta apontada pela professora como sendo, às vezes, desconsiderada por alguns profissionais da escola, evidenciando a necessidade de contemplar os momentos de alimentação como um projeto coletivo da instituição.

Na organização dos momentos de alimentação, busca-se contemplar um educador para cada pequeno grupo de bebês, a fim de que cada educador possa favorecer um tempo mais individualizado e um olhar atento às suas necessida-

des, num clima de intimidade e de atenção especial do educador referência, no sentido de acompanhar os seus avanços, conhecer suas preferências e necessidades, bem como auxiliá-los no desenvolvimento de sua autonomia, observando seus gestos, interações e suas preferências alimentares.

Este estudo nos leva a considerar que, assim, como os demais espaços da escola, o refeitório também deve ser pensado e estruturado para favorecer a autonomia e as interações das crianças. Um espaço que possibilita viver diferentes culturas alimentares, interações entre crianças e seus pares, crianças e adultos, basta que o mesmo seja planejado e organizado de forma a considerar também o protagonismo das crianças.

Os dados da pesquisa também apontam que as relações vivenciadas pelos bebês no refeitório e nos momentos de alimentação também são permeadas pelo tempo, os horários são estabelecidos de maneira a contemplar todos os grupos na rotina da instituição. O horário dos bebês é estipulado na rotina da escola, fazendo com que a professora organize seu planejamento considerando os horários predeterminados para a alimentação, assim, observou-se um cuidado especial na organização do tempo considerando os ritmos das crianças, os trajetos até o refeitório, incluindo as práticas que antecedem e/ou sucedem estes momentos.

Dar outro sentido ao tempo na vida cotidiana, de forma a contemplar as coisas simples da vida, sem acelerar e poder apreciar a beleza dos encontros, das interações e das experiências. Nesta perspectiva, é necessário considerar o tempo sem pressa, um tempo em que os bebês possam vivenciar as experiências que os momentos de alimentação propiciam, e respeitar o tempo dos bebês, que difere e muito do tempo do adulto. Este tempo, para Hoyuelos, é considerado como o “Kairos é o modo como cada um de nós tem de viver o tempo aparentemente igual. É o tempo que se transforma em tempos plurais” (2015, p.7). Para tanto, precisamos pensar em práticas que possam promover vivências aos bebês, e ter o cuidado de não acelerar a vida cotidiana. O tempo é precioso para um bebê, dedicar tempo e qualidade deste tempo é fator importante a ser pensado quando planejar os momentos de alimentação.

O estudo de Rondon (2014), que investigou como os bebês vivenciam, agem, reagem frente à rotina no cotidiano da instituição educativa, cita que os bebês e adultos vivem tempos diferentes, afirma que os pequenos vivem o

tempo Kairos, o tempo do inesperado e do acaso; já os adultos vivem o tempo cronometrado e marcado pelo relógio, o tempo Chronos.

Rondon e Albuquerque (2015) apontam para que bebês e adultos vivam um tempo sem pressa. Deve ser organizada nas instituições infantis uma jornada diária em que tenhamos tempo, nós e os bebês, de conversar, de nos conhecermos, de nos tocarmos, de nos olharmos (...) (p.116).

A partir dos estudos realizados, observamos as dificuldades, para conciliar os tempos dos bebês, dos adultos e da escola, articulando uma engrenagem complexa. Destacamos que na pesquisa realizada, na medida do possível, os bebês dispõem de um tempo adequado para se alimentarem, de acordo com o tempo individual. O lanche, em que na maioria das vezes é servido frutas, ocorre em um tempo mais curto; já as refeições centrais, como almoço e janta, requerem um tempo maior. Em relação à introdução dos alimentos, também é preciso ser considerado o tempo de cada um, pois apesar de as idades serem próximas, as condições de cada criança para as “novidades” que envolvem o ato de se alimentar nos primeiros anos de vida exige um tempo de espera, de observação e de parceria para que as aprendizagens que envolvem a alimentação sejam realizadas de forma respeitosa.

Nesta perspectiva, novamente Hoyuelos (2015) destaca que as crianças nos exigem os tempos de serem esperadas. Esta afirmação nos convoca a redimensionar o tempo individual que envolve aspectos biológicos, emocionais e culturais, em especial quando tratamos dos momentos de alimentação.

AÇÃO PEDAGÓGICA DA PROFESSORA NOS MOMENTOS DE ALIMENTAÇÃO: ATENÇÃO AOS DETALHES

A atenção aos detalhes refere-se às minúcias que a professora contempla em sua prática nos momentos de alimentação dos bebês no cotidiano da escola infantil. Em Loczy, o trabalho desenvolvido por Emmi Pickler traz esta referência de atenção dada à criança principalmente nesses momentos de cuidados, como nos momentos de alimentação, higiene e sono, sendo o educador orientado a realizar cada gesto com intencionalidade, garantindo assim a qualidade do vínculo e das relações entre adulto e criança. De acordo com Falk (2011), as educadoras em Loczy falam com a criança pequena principalmente nos mo-

mentos de cuidado (higiene, alimentação, sono). Nesses momentos, a partir de conversas constantes do educador com o bebê, ele percebe que há momentos, no decorrer do dia, em que a educadora cuida especialmente dele. Nesta lógica de atenção, as crianças procuram a educadora com o olhar, e com outras formas de expressão, e solicitam atenção da educadora com a qual estabeleceram uma relação pessoal mais estreita estabelecida nos momentos de cuidados.

Na prática da professora, foi possível identificar que a mesma busca contemplar as especificidades de cada bebê. O olhar atento e uma escuta sensível aos bebês no cotidiano demonstram uma prática contextualizada considerando-os como protagonistas, tornando significativos seus pequenos gestos e ações.

As observações atentas da prática da professora e educadoras nas situações vividas pelos bebês nos momentos de alimentação envolve o cuidar e o educar, bem como promovem reflexões constantes que sustentam e embasam nesta prática um olhar detalhado para as experiências dos bebês, bem como para os imprevistos que ocorrem.

Questões simples como pensar a maneira como a fruta será servida, se com casca ou sem, em pedaços pequenos, em tamanhos maiores, ou raspadas, fazem parte do planejamento da professora, em parceria com a cozinheira responsável por preparar os alimentos do grupo de berçário. O planejamento do espaço, do tempo, sobre os utensílios utilizados, bem como a apresentação de novos alimentos aos bebês, são aspectos que pautam o planejamento da ação pedagógica da professora.

O estudo realizado mostra o quanto o planejamento de pequenos detalhes do cotidiano é contemplado na prática da professora. Inicialmente, verificou-se o planejamento de forma mais individualizada, considerando cada alimento e a forma de se alimentar de cada um e, posteriormente, pensando no coletivo do grupo, sem deixar de lado as especificidades de cada bebê e considerando a alimentação uma prática educativa coletiva no cotidiano da escola.

O olhar atento da professora para as experiências dos bebês nos momentos de alimentação mostra a intencionalidade de sua prática, bem como o valor dado aos momentos rotineiros, considerando-os como fundamentais nas aprendizagens e descobertas dos pequenos.

O estudo mostra que os momentos de alimentação, quando planejados e contemplados como uma prática importante na vida dos bebês e no cotidiano

da escola infantil, bem como a atenção dada para os pequenos detalhes, fazem toda a diferença na criação de um ambiente adequado às especificidades da faixa etária e ao desenvolvimento dos bebês.

A VISIBILIDADE DOS BEBÊS NA ESCOLA INFANTIL

No estudo realizado, foi possível observar que a professora se preocupa em garantir que os bebês estejam de fato por todos os espaços da escola e que sejam respeitados e acolhidos em suas especificidades. Acredito que a visibilidade dos bebês perpassa pelo respeito considerado pela professora, bem como sua prática que os considera como protagonistas de seu desenvolvimento.

O uso do refeitório pelos bebês garante a visibilidade desta faixa etária neste espaço de vida coletiva, pautada no respeito e empatia, quando, por exemplo, suas vontades e necessidades são atendidas e este momento organizado, planejado a fim de proporcionar experiências exitosas para os pequenos.

Tristão (2006), em seus estudos, coloca que:

[...] a prática junto aos berçários, possui características bastante peculiares e o trabalho com os bebês “não aparece” dentro da instituição, pois as crianças não produzem concretamente nada, e grande parte do tempo em um Berçário é destinado as ações rotineiras que envolvem a chegada, a alimentação, a higiene, o sono. No imaginário dos adultos profissionais da educação e no senso comum há a noção que deve haver a produção de algo para estar caracterizando um processo educativo (TRISTÃO, 2006).

Para reforçar esta visibilidade e a cidadania dos bebês, é necessário tornar os momentos de alimentação como um projeto de escola, com o envolvimento e a compreensão de todos os segmentos sobre a importância deste ambiente e das práticas alimentares para os bebês no cotidiano da escola infantil.

Nas análises, também foi possível perceber que a professora, ao planejar os momentos de alimentação, busca contemplar as especificidades da faixa etária, favorecendo que tais momentos sejam permeados pela intencionalidade do fazer

pedagógico, através de um planejamento que considera as evidências concretas dos bebês na vida cotidiana, não deixando cair na naturalização de tais momentos. A ação prática e reflexiva da professora permite agir sobre a realidade vivenciada e construir, desta forma, uma prática favorável e pertinente às descobertas dos bebês com relação aos alimentos, aos tempos, ao espaço e às interações.

ALIMENTAÇÃO DOS BEBÊS: APONTAMENTOS IMPORTANTES EM RELAÇÃO À AÇÃO PEDAGÓGICA

Na ação pedagógica da professora, o estudo aponta que as questões referentes ao tempo e ao espaço são fundamentais no planejamento dos momentos de alimentação. Ao longo do ano, os bebês ocupam diferentes espaços para alimentarem-se, iniciando pelo espaço da sala de referência, ocupando gradativamente outros espaços que necessitam ser planejados e organizados para acolhê-los. O estudo mostra que a professora busca garantir o uso do espaço coletivo do refeitório para os bebês, afirmando o direito de garantir o acesso dos pequenos em todos os espaços da escola.

A presença dos bebês no espaço coletivo do refeitório garante o convívio, a socialização e a interação com outras crianças e adultos. Este espaço é de certa forma adaptado com cadeiras e mesas adequadas às condições dos bebês, evidenciando que é possível organizar e garantir as condições necessárias para serem atendidos na sua especificidade, favorecendo suas capacidades de agir, fazer escolhas, movimentar-se pelo espaço, exercer sua autonomia, configurando os momentos de alimentação como uma prática social e cultural.

Aliado ao espaço, o tempo caracteriza-se como outro elemento considerado no planejamento da professora. Tempo que permite aos bebês viverem as experiências oportunas nos momentos de alimentação, apesar da alimentação estar organizada em horários prefixados na rotina da escola, é possível garantir o tempo individual da criança para alimentar-se. Aprender a comer, levar o alimento do prato à boca, dominar e coordenar-se são tarefas complexas e requerem tempo, sensibilidade e experimentação.

Alguns fatores, porém, podem interferir na garantia deste tempo, como, por exemplo, a falta de recursos humanos e as falhas de comunicação entre os diferentes adultos envolvidos com a alimentação dos bebês.

Ao fundamentar sua prática nos estudos de Emmi Pickler, revela-se o quanto este estudo é potente na construção teórica para a consolidação da ação pedagógica com os bebês. Estudo este que iniciou com cursos de formação continuada, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, mobilizando a professora a buscar a ampliação de seus conhecimentos referente a esta abordagem, confirmando a importância da formação continuada de professores e educadores para a consolidação de uma prática pedagógica qualificada. Os estudos realizados pela professora também contribuíram para constituir os momentos de alimentação como pedagógicos e como uma especificidade a ser garantida no currículo da educação infantil. Neste sentido, o sistema de educador referência poderá ser um elemento importante a ser considerado no planejamento dos momentos de alimentação, uma vez que este tipo de organização contempla aos bebês um vínculo com o adulto com quem ele possa se relacionar de maneira especial, permitindo ao educador conhecer melhor o bebê e assim garantir as suas especificidades.

Destaco que a visão de bebê competente foi observada nas análises durante as observações e entrevistas com a professora, sendo que essa postura resulta na forma como a mesma pensa e organiza os momentos cotidianos de alimentação, considerando os bebês como protagonistas desta história, percebendo as sutilezas e a intencionalidade ao considerar, no planejamento dos momentos de alimentação, os detalhes e as minúcias deste contexto. Na sua prática, fica clara a compreensão de bebê potente e competente, que aprende a todo o instante através das diversas interações no espaço e no tempo, bem como nas relações com seus pares e com os adultos. A professora demonstra ser conhecedora de cada um dos bebês, através de seus gestos, olhares e expressões, e assim ao traduzir em narrativas, busca dar sentido e significado às ações dos pequenos.

Outro aspecto importante apontado no estudo realizado é a comunicação e o diálogo, considerados elementos fundamentais na prática cotidiana da professora ao pensar e planejar os momentos de alimentação dos bebês. A comunicação é um elemento que atravessa as práticas cotidianas de alimentação, ocorre no cotidiano entre os adultos-profissionais que organizam, elaboram e planejam estes contextos. A comunicação é constante e também ocorre entre os adultos e as crianças, e as crianças entre si. O jeito peculiar dos bebês se expressarem e se comunicarem exige sensibilidade e empatia do adulto para

se relacionar com os bebês e acolher suas iniciativas, seus jeitos e maneiras de comunicar seus desejos.

A comunicação constante entre escola e família favorece um olhar para as singularidades dos bebês e o preparo de refeições, buscando contemplar as necessidades de cada um.

Assim, é possível concluir que no estudo realizado foi evidenciado que são múltiplos os elementos que se articulam no cotidiano e que constituem a ação pedagógica da professora. Destacamos os seguintes:

- O planejamento e organização do espaço e do tempo onde ocorrem os momentos de alimentação;
- A atenção dada aos detalhes nos momentos de alimentação e o olhar para as singularidades e especificidades dos bebês, apesar de a alimentação configurar-se em um momento coletivo no cotidiano da escola de educação infantil;
- A comunicação e diálogo entre escola e família, e o compartilhamento constante de informações com relação às questões alimentares dos bebês;
- O diálogo constante e o planejamento envolvendo os diferentes segmentos de funcionários da escola: professora, educadoras, cozinheira, nutricionista, direção;
- A concepção de bebê potente e seu protagonismo nos momentos de alimentação;
- A formação continuada, que permite refletir sobre sua prática, bem como ampliar seu olhar para as especificidades desta faixa etária.

Os aspectos acima mencionados expressam a complexidade da resposta para nossa questão inicial: “O que tem na alimentação do bebê?” no cotidiano de uma instituição de educação coletiva.

Nesta perspectiva, destacamos como fundamental a visibilidade dada aos bebês no contexto da escola, tornando o refeitório um local de trocas, aprendizagens e afetos, aspectos necessários para tornar os momentos de alimentação um projeto de escola.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líder, 2005.
- BARBOSA, M. C.; FOCHI, P. S. Os bebês no Berçário: ideias chaves. In: FLORES, M. L.; ALBUQUERQUE, S. S. de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDICPUCRS, 2015.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. Porto Alegre: [s/n], 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.
- CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.
- COUTINHO, A. S. A prática docente com bebês. **Revista Pátio** - Educação Infantil, ano XI, n. 35, abr./jun. 2013.
- COUTINHO, O. Estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 17-25, 2009.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre, 2011, 48 f. (texto digitado).
- FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. São Paulo: JM, 2004.
- GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Trad. Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GUIMARÃES, D. de O. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. Os tempos da infância. IN: Albuquerque, S. S. Flores, M. L. R (orgs) p.39-56. In: **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EdUPUCRS; 2015.

Disponível em: <http://www3.pucrs.br/portal;edipucrs/Capa/PubEletrEbook>.

LEONARDO, M. Antropologia da Alimentação. **Antropos** – Revista de Antropologia, v. 3, ano 2, dez. 2009.

MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARTINS FILHO, A. J.(Org.). **Crianças e adultos: marcas de uma relação**. In: Infância Plural: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MATURANA, V. Reflexões acerca da relação entre alimentação e o homem. **Revista IGT**, v. 7, n. 12, p. 176, 2010.

MELLO, M. M. de S. **Nutrição Infantil**: uma receita de saúde. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. Nutrição e hábitos alimentares saudáveis na primeira infância. In: RAPOPORT, A. *et al.* **O dia a dia na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PEDROSA, M. I. A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de crianças em creches**. Brasília: MEC, 2009.

PIOTTO, D. C.; FERREIRA, M. V.; PANTONI, R. V. Comer, comer... comer, comer... “É o melhor para poder crescer...”. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Org.). **Os fazeres da educação infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A educação coletiva do pequeno cidadão de 0 a 3 anos. **Revista Criança**, Ministério da Educação, dez. 2008.

RONDON, M. L. M; ALBUQUERQUE, S. S. O tempo dos bebês na rotina da creche. In FELIPE, J.; ALBUQUERQUE, S. S.; CORSO, L.V. (orgs). **Para pensar a Educação Infantil**: Políticas, Narrativas e Cotidiano. Porto Alegre: Evangraf, UFRGS, 2016.

RONDON, M. L. M. **Cadê a pressa que estava aqui? Um estudo sobre o tempo dos bebês na rotina da creche.** Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS). FAGED, UFRGS: 2014.

SEABRA, K. da C.; MOURA, L. S. de M. Alimentação no ambiente da creche como contexto de interação nos primeiros dois anos de um bebê. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, p. 77-86, jan./abr. 2005.

TEDESCHI, M.; CAVALLINI, I. **As linguagens da comida:** receitas, experiências e pensamentos. Trad. Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2015.

TRISTÃO, F. C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com os bebês. In: MARTINS FILHO, A. J.. (Org.). **Infância plural:** crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

“DESEMPAREDAR” NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM A LITERATURA E OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS SOBRE O USO DAS ÁREAS EXTERNAS¹

Gisele Rodrigues Soares
Maria Luiza Rodrigues Flores

RESUMO

Este artigo tem como objetivo evidenciar que o espaço externo é um importante elemento curricular da proposta pedagógica de uma instituição de educação infantil. A metodologia utilizada foi a revisão da literatura sobre a relevância do espaço escolar (ZABALZA, 1991; FORNEIRO, 2008; HORN, 2003, 2014, 2015) e sobre as potencialidades das áreas externas (pátios e praças) nas práticas cotidianas na educação infantil (TIRIBA, 2010; FORTUNATI e FUMAGALLI, 2014; LIMA, 2010, FERNANDES e ELALI, 2006; BROWN, 2008; TONUCCI, 2005). Também buscamos evidenciar a presença de concepções sobre os espaços externos das escolas nos seguintes documentos curriculares nacionais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil (BRASIL, 2008). A revisão da literatura mostra que os espaços

¹ Este artigo é decorrente do trabalho de conclusão de curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC (2ª Edição), intitulado “Desemparedando: potencialidades dos espaços externos em escolas de educação infantil Jardins de Praça de Porto Alegre”, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Luiza Rodrigues Flores. Este trabalho investigou as possibilidades, potencialidades e limites para o uso dos espaços externos, considerando os pátios e as praças públicas onde estão localizadas três Escolas Municipais de Educação Infantil Jardins de Praça em Porto Alegre.

escolares podem evidenciar a concepção pedagógica da escola. As DCNEI (2009) determinam que a proposta pedagógica precisa promover a brincadeira e as interações como eixos norteadores da prática cotidiana, promovendo a autonomia das crianças. Os pátios e as praças são espaços essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem por proporcionarem o contato das crianças com os elementos da natureza. Quando organizados pelos profissionais de educação, contemplando a oferta de materiais, brinquedos e recantos diversificados, as áreas externas ampliam as experiências das crianças de maneira significativa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espaço Escolar. Espaço Externo. Pátio.

APRESENTAÇÃO

O presente artigo tem como objetivo evidenciar a importância do espaço externo como elemento curricular na implementação da proposta pedagógica de uma instituição de educação infantil. Para tanto, partimos de uma revisão da literatura sobre concepções de espaço e de ambiente como aspectos fundamentais da concepção pedagógica de uma escola e sobre as potencialidades no uso das áreas externas (pátios e praças) para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica na educação infantil.

Uma segunda revisão abrangeu os documentos orientadores para a oferta da educação infantil em nível nacional, dentre os quais, colocamos em destaque neste artigo: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pela Res. CEB/CNE 05/09 (BRASIL, 2009a), embasadas no Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL, 2009c), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil (BRASIL, 2008). Do ponto de vista da fundamentação teórica, o artigo se alinha a autoras e autores que investigam o campo da educação infantil, contribuindo com referenciais sobre o uso do espaço como elemento curricular na educação infantil.

Apresentamos os documentos curriculares selecionados ao longo do texto, articulando conceitos e análises, buscando evidenciar o processo histórico de construção tanto das normas quanto das concepções referentes

à necessária qualidade da oferta de educação para as crianças de zero a seis anos².

Para atingir seu objetivo, o artigo inicia retomando as concepções de criança, de infância, de educação infantil e de currículo para esta etapa, trazidas por Larrosa (1998); Sarmiento e Pinto (1997); Barbosa (2009, 2010); Finco, Barbosa e Faria (2015); Kuhlmann Jr. (2000); Fortuna (2004); na sequência, revisamos a literatura clássica e atual sobre a importância do espaço e do ambiente como elementos organizadores da oferta educacional para esta faixa etária (ZABALZA, 1991; FORNEIRO, 2008; VINÃO, 2005; HORN, 2003, 2014, 2015). A seguir, apresentamos a importância do espaço externo das instituições em educação coletiva para crianças de até seis anos (TIRIBA, 2010; FORTUNATI E FUMAGALLI, 2014; LIMA, 2010, FERNANDES E ELALI, 2006; BROWN, 2008; TONUCCI, 2005), tema ainda pouco trabalhado na área, e que recomendamos que se constitua em elemento de estudo de pesquisadores e pesquisadoras interessados na oferta de uma educação infantil de qualidade.

CRIANÇA, INFÂNCIA E CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS PRESSUPOSTOS

A existência de uma fase da vida chamada infância, com suas especificidades reconhecidas, foi uma construção histórica e social, como apresentou o estudo de Àries (1978), a partir de um resgate iconográfico do século XVI. Segundo Àries (1978), as crianças eram retratadas em fotos e quadros, inicialmente, como um ser puro e angelical e, posteriormente, como um “miniadulto”. Kohan (2003) destaca que a raiz etimológica da palavra *infância*, do latim *infantia*, significa “ausência da fala” ou “incapaz de falar”. Nesse sentido, a infância abrangeria um tempo cronológico da espécie humana associado à imaturidade e à menoridade, sendo um estado do qual é preciso se emancipar. (KOHAN, 2003) A concepção de infância teria passado por três fases: a da negação da infância, na Idade Média; a de uma identidade de filho e de aluno que se prepara para a vida adulta, na Idade Moderna; e a de um sujeito social,

² Destacamos aqui que a idade de cinco anos definida na Constituição Federal de 1988 como limite para a educação infantil, na prática, se estende como direito de frequência até a idade de seis anos do ponto de vista do direito à educação, pois as crianças que ingressam aos cinco, permanecem nas instituições após completarem os seis anos, indo para o primeiro ano apenas no ano seguinte.

com o reconhecimento das suas necessidades, na época atual (FRABBONI, 1998 *apud* SILVEIRA E ABRAMOWICZ, 2002).

Deve-se considerar, ainda, a pluralidade dos modos de viver a infância, já que fatores econômicos, sociais, geográficos, históricos e culturais influenciam na constituição de uma determinada infância (DORNELLES, 2005). Segundo Brasil (2009), as crianças são seres simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, porém “reféns” da interação, da presença do outro, do investimento afetivo do adulto (BRASIL, 2009). Por isso, buscamos entender, compreender, sistematizar e estudar a infância, embora esta tenha uma presença enigmática e heterogênea, tornando-se impossível compreender tudo sobre ela. (LARROSA, 1998)

Para Vygotsky (1989), as crianças são seres da natureza e, simultaneamente, seres da cultura, pois são corpos biológicos que se desenvolvem a partir das interações, dependendo delas o seu desenvolvimento pleno e seu bem-estar social (TIRIBA, 2010). Destacamos, ainda, o fato de que as crianças vivem, hoje, uma condição social paradoxal, pois se acredita na capacidade delas, valoriza-se a sua espontaneidade e defende-se a importância de estarem junto dos adultos, pais e família. Simultaneamente, separam-se as crianças do cotidiano adulto e da vida social, pois não há tempo para elas, e se impõem regras de controle e disciplina nas instituições que frequentam (JENS QVORTRUP, 1995 *apud* SARMENTO E PINTO, 1997).

As instituições de educação infantil no Brasil, destinadas a crianças da faixa etária dos zero aos seis anos, devem seguir as orientações das DCNEI (2009), quanto às suas propostas pedagógicas e concepções curriculares. A concepção de educação infantil vem sendo concebida histórica e socialmente em cada cultura. Sendo assim, o currículo para esta etapa é fruto de embates pedagógicos e políticos (KUHLMANN JR, 2000). Barbosa (2010) define algumas “modalidades curriculares” que são encontradas como propostas das instituições de educação infantil brasileiras, defendendo que esta etapa não deve ter ações educativas espelhadas no ensino fundamental a partir da fragmentação em áreas do conhecimento, ou visando à aceleração do desenvolvimento infantil, a partir das etapas evolutivas ou ainda serem voltadas apenas para o atendimento às necessidades básicas das crianças. Deste modo, a educação infantil precisaria ter uma concepção curricular “interativa”, em que narrativas de adultos e crianças se estabeleçam no cotidiano escolar (BARBOSA, 2010).

A concepção de educação infantil presente nas DCNEI (2009) é a de que esta é uma etapa indivisível, ou seja, com um currículo que respeita a continuidade entre a creche (crianças de zero a três anos de idade) e a pré-escola (de quatro a seis anos), baseado na brincadeira e nas interações como eixos norteadores da proposta pedagógica, em que o binômio cuidar e educar esteja presente nas práticas cotidianas ao longo de toda esta etapa, e seja entendido como indissociável. Barbosa (2009) sugere o uso da expressão “cuidados educacionais” ou “educação cuidadosa” para a compreensão do que significa cuidar e educar na educação infantil. As DCNEI (2009) exemplificam o que essa autora diz: “[...] educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.” (BRASIL, 2009c, p. 10).

Em relação aos eixos norteadores do currículo para a educação infantil, que de acordo com as DCNEI (2009) são a brincadeira e as interações, Fortuna (2004) discute o lugar que a brincadeira ocupa na educação infantil, indicando que em certos contextos ela ocorre de maneira didatizada pelo professor, ou seja, com a coordenação da brincadeira para que as crianças aprendam algum conteúdo ou habilidade, ou, ainda, haveria o abandono do brincar, quando o educador não se envolve e nem enriquece esses momentos. Fortuna (2004) afirma que o momento da brincadeira das crianças na educação infantil é aquele em que, dentro da rotina, o professor deve estar mais inteiro, ser mais rigoroso e estar atento às crianças, seus conhecimentos e sentimentos.

Há algum tempo, o norte da Itália e suas escolas de educação infantil vêm inspirando outros países e também o Brasil. As “cem linguagens das crianças” e o trabalho a partir das “culturas da infância” são algumas das expressões que a educação infantil italiana tem propagado. Finco, Barbosa e Faria (2015) apresentam a “escola da infância” na Itália:

[...] como um ambiente protetor, capaz de acolher as diferenças e de promover as potencialidades de todas as crianças que, entre três e seis anos, exprimem uma grande riqueza de necessidades e emoções, que estão prontas para encontrar e experimentar novas linguagens, que colocam para si mesmas, aos seus pares e aos adultos questionamentos desafiadores e

inesperados, que observam e interrogam a natureza, que elaboram as primeiras hipóteses sobre as coisas, sobre os eventos, sobre o corpo, sobre as relações, sobre a língua, sobre os diversos sistemas simbólicos e sobre as mídias, dos quais geralmente já usufruem não somente e nem sempre de modo passivo; e sobre a existência de outros pontos de vista (FINCO, BARBOSA E FARIA, 2015, p. 50).

Destacando a questão da autonomia infantil, as escolas para a infância na Cidade de San Miniato, na Itália, são construídas e pensadas a partir da compreensão de um bom uso do espaço, no qual a organização e o *design* do mobiliário são considerados essenciais, na compreensão de que as crianças têm uma capacidade de autoaprendizagem (FORTUNATI E FUMAGALLI, 2014).

O ESPAÇO ESCOLAR COMO UM ELEMENTO CURRICULAR

A importância de pensarmos os espaços em uma instituição de educação infantil foi defendida por Zabalza (1991), que entende o ambiente como “[...] algo que penetra em nosotros y que condiciona (facilitándolo o dificultándolo) nuestro propio desarrollo personal y colectivo.” (ZABALZA, 1991, p. 6). Segundo Viñao (2005), o espaço escolar é um elemento-chave na configuração de uma cultura escolar. Assim, considera-se o espaço de uma escola como um “lugar”, com características determinadas, onde se permanece muitas horas e dias. A ocupação deste lugar é que o torna um “território”, de acordo com as vivências e as relações dos seres e grupos que ali convivem, sendo este território um símbolo de comunicação e de educação entre docentes e discentes. (VIÑAO, 2005).

Fornero (2008) entende espaço e ambiente como termos distintos, sendo que o *espacio* incluiria os locais, objetos, materiais e decoração disponíveis, e o *ambiente* seria definido como o conjunto do espaço e das relações que nele se estabelecem: “[...] os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto.” (FORNERO, 2008, p. 233). Considerando o espaço como uma “estrutura de oportunidades”, Zabalza (1987, *apud* FORNERO, 2008) acredita que podemos encontrar

espaços com condições que serão estimulantes ou limitantes. Oliveira (2002) afirma que o espaço transmite sensações e nunca nos deixa indiferentes; e Fornero (2008) destaca que os ambientes podem provocar medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia.

De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b): “Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo.” (BRASIL, 2009b, p. 48). Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2008) recomendam que o professor prepare o ambiente junto com as crianças, permitindo que elas ressignifiquem e transformem o espaço constantemente. Assim, o ambiente físico destinado à educação infantil será um:

[...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem, [...] [facilitando] a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2008).

Existem alguns teóricos sobre a educação de crianças e sobre a importância de pensarmos o espaço escolar para elas que se tornaram clássicos para a reflexão sobre o que fazemos nas escolas hoje, pois seus estudos embasam muitas das práticas existentes. Um deles é o francês Henri Wallon (1879-1962), que destaca a implicação pedagógica presente na maneira como organizamos o meio onde as crianças se inserem e vão se relacionar umas com as outras. Wallon (1879-1962) defende as questões de estética, de criatividade, de harmonia e de equilíbrio na disposição dos materiais, objetos e decoração que influenciam na sensibilidade das crianças e no modo como elas vão se apropriar da cultura onde estão inseridas.

Outro autor importante é o alemão Friedrich Froebel (1782-1852) que, ao conceber os “*Kindergarten*”, valorizou os espaços externos a partir de atividades como educação física, jogos, práticas de jardinagem e agricultura, recreios de diversão, sendo que o contato com a natureza era considerado por ele como fundamental para o desenvolvimento humano. Froebel, ao criar o “jardim de

infância”, foi o primeiro a colocar o jogo como parte essencial do trabalho pedagógico. A italiana Maria Montessori (1870-1952) também mostrou uma preocupação com a organização de um ambiente adequado para crianças pequenas que, principalmente, promovesse a autonomia delas e onde houvesse o mínimo de necessidade da ação de um adulto (HORN, 2003).

Para Horn (2003):

“[...] o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo; é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.” (HORN, 2003, p. 48). Esta autora (2003) defende que os espaços das escolas devem ser desafiadores e acolhedores, promovendo as interações entre crianças e destas com os adultos; porém, quanto mais este espaço permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, realizando atividades conjuntas entre parceiros, mais este espaço estará integrado à ação pedagógica (HORN, 2003).

Lima (2000), arquiteta que pesquisa sobre as edificações e pátios das escolas brasileiras, defende que a escola reflete a sua concepção educativa a partir dos seus aspectos exteriores e interiores (LIMA, 2000). Essa pesquisadora afirma (2000) que os espaços escolares são, muitas vezes, a única oportunidade que as crianças das zonas urbanas, padronizadas pelo lazer passivo, têm para vivenciar questões que despertem a curiosidade e a imaginação, principalmente em relação à natureza. Brown (2006) percebe que os espaços públicos, como ruas e parques, são vistos como perigosos para as crianças hoje. Deste modo, as crianças ficam limitadas a brincar apenas dentro de casa, com videogames e computadores. Por isso, é essencial considerar o espaço externo da escola como um ambiente fundamental para o desenvolvimento das crianças na educação infantil, compreendendo que o seu papel é tão importante quanto o dos espaços internos, em relação aos quais diversos estudos e pesquisas têm mostrado alternativas para melhor aproveitar as salas da educação infantil (BORGES e FLORES, 2016).

Nem sempre está presente nas escolas brasileiras a compreensão de que as áreas externas são uma parte importante de uma proposta pedagógica em uma instituição de educação infantil. Horn (2014), investigando o uso desses espaços em escolas brasileiras, observou o confinamento nos prédios, e a privação do sol é uma realidade, tornando-se raro ver crianças em espaços escolares subindo em árvores, brincando com água, se sujando com areia, já que atividades com lápis e papel em mesas seriam consideradas mais importantes.

De acordo com o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009a), os materiais e brinquedos devem estar disponíveis às crianças em todos os momentos, guardados em locais de livre acesso, com carinho e de forma organizada. Além disso, as crianças precisam ter um lugar agradável para se recostar e desenvolver atividades calmas e um espaço amplo e coberto para atividades físicas em dias de chuva (BRASIL, 2009a).

O Ministério da Educação (MEC) publicou, em 2012, o documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”³. Neste documento, a dimensão “Espaço Físico” apresenta os seguintes aspectos em relação ao ambiente externo: a necessidade de haver um isolamento acústico, caso as escolas estejam situadas em locais com muito ruído; a previsão de uma proteção ao sol direto, dispondo de áreas sombreadas e também de um espaço coberto para dias de chuva; o oferecimento de um tratamento paisagístico, aproveitando vegetação, solo, areia, grama, terra e caminhos pavimentados; a organização de espaços de atividades semiestruturados, oferecendo áreas de vivências coletivas, tendo mobiliário compatível ao tamanho das crianças e garantido a segurança delas nos brinquedos e áreas externas, livres de entulhos, lixos ou situações de perigo; a disposição de áreas mais reservadas que permitam a individualidade, concentração e isolamento e a garantia de espaços adaptados às crianças com alguma deficiência. (BRASIL, 2012).

Para Brown (2006), disponibilizar vários espaços no ambiente externo ajuda as crianças a terem opções de livre escolha, oferecendo também possibilidades de agrupamentos em diferentes atividades. Bruner (2013) afirma que

³ Este documento foi elaborado a partir de um Grupo de Trabalho vinculado à Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC (COEDI/SEB/MEC), em 2012, visando a servir como subsídio para uma avaliação da oferta de educação infantil, destinado às escolas e secretarias de educação.

é importante as crianças reconhecerem o espaço como delas e do seu grupo, tornando a área externa um espaço de aprendizagem: “[...] ‘Nosso’ espaço pode tomar várias formas: lugares para se conversar em pares ou que agreguem a escola toda, lugares para pintar ou para observar os pássaros. Um bom espaço tem diversos lugares.” (BRUNER, 2013, p.145).

No pátio, diferentemente do que ocorre nos espaços internos, as crianças teriam mais liberdade e autonomia para escolher suas próprias atividades, e os adultos se colocam em um papel menos importante, supervisionando as brincadeiras e interferindo apenas em casos de violência ou dano físico (BROWN, 2006). Ou seja, “[...] para muitas crianças, portanto, as áreas externas da escola constituem o único ambiente social para brincar em que elas podem interagir em grandes grupos e fora da vigilância imediata dos adultos.” (BROWN, 2006, p. 64).

Pensando nas relações entre o trabalho pedagógico nos pátios e nas salas, os espaços externos em uma escola de educação infantil devem oportunizar às crianças “[...] aprendizagens tão significativas como as que se constroem nos ambientes das salas de atividades, contemplando os eixos estruturantes apontados nas DCNEI (2009): o brincar e o interagir” (HORN e GOBATTO, 2015, p.79). Segundo os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), o espaço externo da escola deveria ter um pátio “[...] bem cuidado, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicando a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades.” (BRASIL, 2009b, p. 48).

De acordo com o artigo 9º da Resolução nº 5/09 (BRASIL, 2009d), as práticas pedagógicas devem promover a: “[...] interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.” (BRASIL, 2009d, Art. 9). Tiriba (2010) produziu um documento, a partir das DCNEI (2009), em que defende o princípio da relação das crianças com a natureza, afirmando que a educação infantil tem o papel de ensinar a cuidar da Terra. A escola constitui-se, segundo Tiriba (2010), como um espaço privilegiado, já que ali as crianças “[...] colhem suas primeiras sensações, impressões e sentimentos do viver.” (TIRIBA, 2010, p. 2). Considerando o nosso compromisso com a preservação da vida no planeta, é possível afirmar que “[...] sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas.” (TIRIBA, 2010, p. 7).

Para Tiriba (2010), o espaço externo tem que ser bonito, arejado, ensolarado e oferecer conforto térmico, acústico e visual. Pensando que a educação infantil tem a duração de seis anos, essa autora aponta como sendo uma prisão oferecer o ar livre apenas por uma ou duas horas por dia, já que, segundo ela, as crianças são seres da natureza. Segundo Tiriba (2010), portanto, é preciso “desemparedar” na educação infantil, superando a dicotomia entre atividades de sala e de pátio:

Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos. (TIRIBA, 2010, P. 9)

Fortunati e Fumagalli (2014) chamam a atenção para o fato de que o jardim é um espaço tão essencial para a primeira infância, que denominou esse atendimento às crianças no mundo todo. Fernandes e Elali (2008) analisaram os momentos de pátio em algumas escolas brasileiras e constatam existir, na maioria delas, horários estabelecidos por turmas e separação das faixas etárias. Porém, segundo elas, no argumento de que as crianças mais velhas não machuquem as mais novas, as escolas estariam impedindo a troca de experiências e aprendizados entre grupos, defendida por Vygotsky (FERNANDES E ELALI, 2008). Pensando que são as interações que devem orientar a proposta da educação infantil, a separação de grupos etários impede, além de outras interações imprevisíveis pelos adultos, “[...] que uma criança pequena observe a maior e a imite, evitando que uma criança grande se preocupe com os menores e sinta necessidade de cuidar deles e se comportar de modo a evitar possíveis acidentes”. (FERNANDES E ELALI, 2008, p. 44).

Além disso, Fernandes e Elali (2008) alertam sobre o número de crianças que compartilham o pátio ao mesmo tempo, já que o excesso de crianças pode produzir demasiada disputa e brigas pelos brinquedos e materiais, ao mesmo tempo em que o número reduzido poderia gerar o isolamento e poucas oportunidades de socialização, pois as crianças ficariam mais dispersas pelo espaço. A importância da quantidade, qualidade e diversidade de ambientes e materiais disponíveis para brincar vai interferir nas relações sociais entre as crianças, pois se há poucas opções, pode haver brigas entre elas, ao mesmo tempo em que muitas opções não possibilitariam as interações. (FERNANDES E ELALI, 2008)

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009b) orientam que os materiais e brinquedos devem ser oferecidos pelas professoras, cuidando “[...] a forma de apresentá-los às crianças, como são guardados e conservados, se podem ser substituídos quando danificados [...]” (BRASIL, 2009b, p. 48). Além disso, os brinquedos, materiais e jogos devem ficar à disposição das crianças, incentivando a autonomia infantil, levando ainda em consideração que a quantidade de materiais e brinquedos seja suficiente. (BRASIL, 2009b)

As pracinhas estão presentes em grande parte dos pátios nas escolas de educação infantil. Aquelas que seguem um modelo padrão, em geral, são planejadas por adultos e com “[...] instalações pensadas para atividades repetitivas como balançar, deslizar e girar como se a criança se assemelhasse mais a um hamster que a um explorador, um inventor.” (TONUCCI, 1997, *apud* NASCIMENTO, 2009, p. 72). Lima (2000) também faz críticas aos parques, dizendo o quanto é pretencioso que adultos e arquitetos projetem espaços voltados para as crianças sem consultarem a elas próprias. Esses brinquedos são utilizados pelas crianças com prazer, mas não permitem a fantasia, a imaginação, o surgimento de uma ideia nova. (LIMA, 2000)

Tonucci (2005) reflete sobre a preocupação dos adultos com a segurança das crianças nos espaços externos que, embora seja necessária e importante, não deve privá-las de experimentarem e vivenciarem novos desafios. Segundo Tonucci (2005), o risco é um elemento fundamental do crescimento e do desenvolvimento, pois a gente aprende a partir do encontro com o novo, na busca de dominá-lo e superá-lo. Ao mesmo tempo em que zelamos por sua segurança a partir da oferta de materiais e equipamentos adequados, devemos confiar que “[...] a criança não é um aspirante a suicida, como parecem acreditar os adultos, mas ela é capaz de enfrentar aquele perigo e o faz com grande sentido de responsabilidade e prudência, adotando comportamentos adequados para enfrentar com sucesso a dificuldade”. (TONUCCI, 2005, p. 71-72)

Os profissionais que atuam na educação infantil precisam pensar e organizar os pátios e praças com a compreensão de que o ambiente externo é essencial para o crescimento das crianças, pois oportuniza diversas possibilidades de aprendizado a partir das brincadeiras e interações que ali podem ocorrer, quando esse espaço é agradável, e rico de alternativas que garantam o contato com a natureza e a oportunidade de criação e de imaginação.

Este artigo buscou apresentar a importância dos espaços externos da escola de educação infantil como um elemento do currículo, a partir da compreensão de que a criança é um sujeito potente, que vive infâncias plurais e que tem necessidades e especificidades que precisam ser garantidas no espaço escolar. As instituições de educação coletiva precisam acolher essas crianças, efetivando práticas cotidianas a partir do cuidado e da educação, com propostas que considerem a brincadeira e as interações como elementos centrais do currículo.

Consideramos que o espaço pode refletir a concepção pedagógica da escola, de acordo com a forma como são organizados os materiais e os recursos ofertados, bem como nas relações que se estabelecem. No caso da educação infantil, os espaços externos, assim como os internos, podem funcionar como um parceiro do professor e da professora, garantindo a autonomia das crianças para circularem livremente e optarem por diferentes tipos de brincadeiras e agrupamentos.

Os profissionais devem ter um olhar atento aos ambientes externos, na compreensão de que estes são, também, um espaço de aprendizagem para além da sala de aula, onde se estabelece fortemente o contato das crianças com os elementos da natureza, onde se realizam brincadeiras ao ar livre e onde as crianças ficam mais à vontade para interagir sem a vigilância constante de um adulto. Os espaços externos podem-se constituir como um local para ouvir histórias, para relaxar, para fazer atividades, para descansar e para brincar e é importante pensar em brinquedos e materiais em quantidades suficientes que estimulem a imaginação, a criação e a fantasia.

Garantir um tempo importante da jornada das crianças na educação infantil no pátio implica entender que as áreas externas são tão importantes e produtivas como o espaço interno. As áreas abertas devem fazer parte da proposta pedagógica de uma escola, que pensa constantemente na sua organização, usos e potencialidades, como um elemento do currículo para as crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>> Acesso em 05 de agosto de 2016.

BORGES, Gislaine de Souza; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Organização dos espaços por ambientes de aprendizagem: potencialidades para a ação educativa na educação infantil. In: FELIPE, Jane; ALBUQUERQUE, Simone Santos; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para pensar a Educação Infantil**: políticas, narrativas e cotidiano. Porto Alegre: Evangraf: 2016.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf> Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>> Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf> Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: dez. 2015

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2009c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/component/docman/? task=doc_download&gid=2097&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=2097&Itemid=>) Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução **CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: 18 dez. 2009d. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf> Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil. **Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília: outubro de 2012. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/destaques?id=12579:educacao-infantil>> Acesso em 05 de agosto de 2016.

BROWN, David. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. In: MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRUNER, Jerome. Pré-escola: algumas especificidades para o espaço. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Orgs.) **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERNANDES, Odara de Sá; ELALI, Gleice Azambuja. Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças. **Paidéia**, vol.18, nº. 19, p.41-52, Ribeirão Preto, 2008.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FORNERO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel Antônio (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v.1, n. 3, p.6-9, dez. 2003/mar. 2004. Disponível em: <<http://alfabetizacaoecia.blogspot.com.br/2011/03/texto-para-estudo-o-brincar-na-educacao.html>> Acesso em: 22 de fevereiro de 2016.

FORTUNATI, Aldo; FUMAGALLI, Giovanni. Quando o espaço entra em relação: o contexto como gerador de experiências possíveis. In: FORTUNATI, Aldo (Orgs.). **A abordagem de San Miniato para Educação de crianças**. San Miniato, Itália, Edizioni Ets, 2014.

HORN, Maria da Graça Souza; GOBATTO, Carolina. Percorrendo trajetos e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

HORN, Maria da Graça Souza. O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2003. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1646?locale=pt_BR> Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

HORN, Maria da Graça Souza (Consultora). **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos E Educação Integral. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: 2014. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33051-educ-infantil-organizacao-espaco-interno-proinfancia-produto03-pdf&Itemid=30192> Acesso em 20 de abril de 2016.

KOHAN, Walter O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte n°. 14, p. 5-18, jun./ago., 2000.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascarados**. Porto Alegre: Contra-bando, 1998.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. Concepções de equipamentos escolares: os espaços expressam ideias. **Revista de educação AEC**. Brasília, Vol. 29, n. 116, p. 88-99, jul./set. 2000.

NASCIMENTO, Nayana Brettas. A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças: Um Estudo em Sociologia da Infância. Minho: Universidade do Minho, 2009. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade do Minho, Portugal, 2009. Disponível em: repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11020 Acesso em 05 de agosto de 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez editora, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Minho: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>> Acesso em 05 de agosto de 2016.

SILVEIRA, Débora de Barros; ABRAMOWICZ, Anete. A pequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar/INEP, 2002.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: ArtMed, 2005.

TIRIBA, Lea (Consultora). **Crianças da Natureza**. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6679&Itemid=> Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

VINHAO, Antonio. In: Histedbr (1986-2006): navegando na história da educação brasileira. Glossário: espaço escolar. Faculdade de Educação. UNICAMP Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_espaco_escolar.htm> Acesso em 05 de agosto de 2016. ZABALZA, Miguel Angel. El ambiente desde una perspectiva curricular: [Parte I]. **Revista portuguesa de educação**. Braga, Portugal Vol. 4, n. 1, p. 5-23, 1991.

QUANDO AS CRIANÇAS DE TRÊS ANOS SÃO OUVIDAS SOBRE A CASA DE BRINCAR NO PÁTIO¹

Ana Lúcia Würfel
Leni Vieira Dornelles

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar alguns apontamentos teóricos e metodológicos sobre uma pesquisa realizada com um grupo de crianças, de três a quatro anos, de uma escola da rede pública do município de Novo Hamburgo, na busca da revitalização do espaço externo escolar. Para levar em consideração os desejos e aspirações das crianças, foi necessário fazer uma escuta sensível do que diziam, pensavam, representavam e verbalizavam sobre o *pátio externo* da escola. Observou-se que, na medida em que se possibilitou às crianças falarem e se expressarem em diferentes linguagens sobre o seu entendimento de como deveria ser uma *casa de brincar*, essas se posicionaram sobre o assunto, o que levou o grupo a reestruturar esse local do brincar a partir de um projeto que integrou as crianças à comunidade escolar. Mostraram-se no texto as possibilidades de interação entre crianças, pais, funcionários e professores da escola na busca da reorganização da casinha do pátio. Fez-se uso de autores como Barbosa (2009), Corsaro (2011), Dornelles (2012), Dornelles e Fernandes (2012), Rinaldi (2013, 2016), Sarmiento (1997), entre outros. Utilizou-se da metodologia de pesquisa com crianças considerando entrevistas, rodas de conversa, desenhos, fotografias, maquetes, ou seja, de diferentes instrumentos que possibilitassem que as crianças falassem do espaço a ser modificado. Entende-se, a partir da

¹ Este artigo é parte do trabalho de conclusão de curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC (2ª edição), intitulado “A casa de brincar: um projeto coletivo de construção do espaço para o faz de conta com crianças pequenas” sob orientação da Profa. Dra Leni Vieira Dornelles.

investigação, que se faz cada vez mais urgente o posicionamento das crianças frente àquilo que lhes afeta na escola, no caso desta pesquisa, a organização do pátio externo, pois isso ratifica o que as crianças pensam e têm a dizer sobre o espaço escolar. Desse modo, passa-se a valorizá-las como sujeitos ativos e capazes de mostrar que elas estão, desde muito pequenas, atentas ao que acontece em seu ambiente escolar.

Palavras-chave: Espaço escolar. Brincar na casinha. Pesquisa com crianças. Pedagogia da escuta.

[...] não me falta casa
só falta ela ser um lar
não me falta o tempo que passa
só não dá mais para tanto esperar.
Arnaldo Antunes

INTRODUÇÃO

Como a poesia de Antunes, era assim que as crianças de uma Escola Municipal Infantil da cidade de Novo Hamburgo, na faixa etária de três a quatro anos, se referiam à casa de brincar do pátio da escola. A casa existia, só faltava que fosse transformada em uma casa de brincar, onde o faz de conta pudesse emergir a cada ida ao pátio. É sobre essa casa e essas crianças que se passa a tratar, a partir da forma como na pesquisa foi ofertado o espaço externo de brincar no pátio e como é visto o espaço da escola, aqui especificamente, o espaço externo do pátio das crianças, pois sua proposição e organização compõem a proposta pedagógica, por atravessar a concepção de criança, de infância, das situações de aprendizagem, da experiência do brincar na casinha, entre outros aspectos. Particularmente, a casinha aqui apresentada, segundo as crianças da pesquisa, estava querendo ganhar vida e, para que isso acontecesse, era preciso revitalizá-la, modificá-la, transformá-la em um real lugar do faz de conta para as crianças.

Entende-se que o lugar que ocupa *a casa* das escolas infantis, no imaginário infantil, é muitas vezes algo relacionado ao seu *habitat*, como ensina Brougère (1997). Mas, para que um *habitat* possa oportunizar interações significativas para

as crianças, era preciso estar devidamente mobiliado e equipado. Segundo o autor (1997, p. 48):

A representação da casa, portanto, deve se submeter a um princípio superior vinculado ao seu papel na atividade lúdica da criança. A casa pode ser uma simples forma que lembre o ambiente familiar, o ambiente normal da criança, o que, frequentemente, ocorre nos brinquedos de estimulação, ou pode ser suporte real da brincadeira, aquilo com que se espera que o usuário brinque, por exemplo, forma que organiza o tema de uma atividade de faz de conta.

Seguindo esse conceito, é possível perceber que na referida casa de pátio faltavam elementos para um brincar significativo na escola pesquisada. Ao se observar duas crianças que lá brincavam e, quando questionadas sobre o que estavam fazendo, uma menina respondeu: “eu tô fazendo papá prá ele, profe, ele é meu filho”. Com essa fala, é possível perceber que elas estão “fazendo de conta” que fazem comida para seus familiares, mas as condições onde acontece essa cena podiam ser mais ricas se o ambiente fosse mais favorável à imaginação, se nesse lugar as crianças tivessem materiais como panelas, talheres, mesa, etc., já que só lhes restavam um pedaço de galho e uma pazinha. Retoma-se o que Brougère (1997, p. 49) afirma sobre esse brincar: “Brinca-se com a casa de boneca ou com uma boneca na casa. Para isso, é preciso um objeto que represente (grosseira ou delicadamente ou até com um grande luxo) uma casa”.

Com essa cena em mente e, para organizar o texto aqui apresentado, buscar-se-á apoio nos registros das expectativas, reflexões e práticas realizadas ao longo da pesquisa desenvolvida *com* crianças na escola onde uma das autoras atua como professora, retomando suas observações sobre esse pátio, lugar de grande afeto para as crianças, onde brincavam, aprendiam e realizavam interações diversas.

Nessa investigação foram oportunizadas às crianças diferentes formas de expressarem seu entendimento sobre a casinha do pátio, levando em consideração gostos e quereres a respeito da organização do pátio, através de uma escuta sensível sobre o que tinham a dizer. Assim, inicia-se o que se pode chamar de parceria, na busca de respostas para algumas indagações: O que na visão do grupo de crianças da faixa etária de três anos da escola pesquisada pode indicar para

qualificar o espaço externo da escola de Educação Infantil? O que as crianças consideram prioritário na configuração do espaço escolar externo? Quais suas contribuições frente à sua revitalização? Qual o efeito de um trabalho conjunto entre crianças, professoras e comunidade escolar? Esses foram questionamentos que necessitavam ser respondidos, com vistas a se garantir a voz de sujeitos que se entendia importante que fossem ouvidos em suas reivindicações, necessidades de criança e desejos daquilo que deve compor o pátio da escola, bem como seu modo de se constituir cidadão desde sua infância.

Rinaldi (2016) destaca que as crianças precisam ser vistas como seres ativos, competentes e fortes, e não como predeterminadas, frágeis, carentes e incapazes, sendo a pedagogia da escuta uma ferramenta de compreensão, por parte do adulto, das teorias interpretativas que as crianças fazem do mundo ao seu redor. Segundo Rinaldi (2016, p. 236): “Escutar significa estar aberto às diferenças e reconhecer o valor do ponto de vista e da interpretação do outro”.

Iniciou-se a parceria da investigação com uma roda de conversa, na turma de 15 crianças do maternal onde foi informado sobre a pesquisa, explicando que quando não se sabe uma coisa, mas se quer muito saber sobre ela, precisa-se encontrar uma maneira para buscar respostas, para resolver essas questões. Foi esclarecido que se tratava de uma pesquisa sobre o pátio da escola e, para dar conta desta, precisava-se da ajuda deles(as). Também que, se alguma criança não quisesse fazer parte, estaria tudo bem. Leu-se e entregou-se o “Termo de Assentimento da Criança” para cada um(a) assinar. As crianças ouviram atentamente o que se tinha a dizer e fizeram o registro de seu consentimento. Com essa participação ou não na pesquisa, as crianças puderam expressar o que foi significado por Sigaud (2009):

A aceitação ou não em participar deve ser inequívoca e expressamente manifesta por palavras ou por gestos, observada no decorrer de todo o procedimento que envolve a criança. A presença de um adulto de sua confiança no momento do convite para a pesquisa possibilita a ela maior segurança e, conseqüentemente, maior liberdade para se manifestar contrariamente, caso assim deseje. Convém à criança participar da pesquisa na companhia de amigos, pares ou familiares. Estes

podem ou não participar da investigação. O importante nesta situação é que a permanência de pessoas conhecidas diminui para a criança o caráter ameaçador das experiências desconhecidas (SIGAUD et al., 2009, p. 03).

A partir daí, começaram-se as atividades que primeiramente foram planejadas pelas pesquisadoras, mas que no decorrer das conversas, expressões e encontro com as crianças foram se modificando.

O PÁTIO DA CASINHA – LUGAR DA PESQUISA

A pesquisa mostrou a necessidade de se fazer uma escuta sobre algo que sempre se considera importante na educação de crianças, qual seja, a organização dos espaços. Algo que sempre desacomoda professores(as) é o efeito das atividades com crianças e suas possibilidades quando se tem um espaço que convida às ações, ou melhor, que convida a brincadeiras e interações. A partir das discussões no curso de especialização, foi possível entender a importância dos estudos da Sociologia da Infância, na perspectiva de indicar ser relevante perceber, enquanto professores(as), que é urgente e necessário considerar as crianças como sujeitos com os quais se deve trocar saberes, conhecimentos, afetos, etc., como “[...] seres ativos, competentes e fortes, explorando e encontrando significado, e não como predeterminadas, frágeis, carentes e incapazes” (RINALDI, 2016, p. 235). Também porque assim estaria sendo oportunizada a nos percebermos como professoras pesquisadoras, no sentido de poder fazer um olhar para além dos saberes empíricos, mas qualificar a prática de aula a partir de estudos sobre assuntos que permeiam a Educação Infantil, na busca de qualificar o cuidar e educar de crianças pequenas. Segundo Freire (1996, p. 85): “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Estudos da criança e pesquisa com crianças têm sido o foco da Sociologia da Infância, sendo Marcel Mauss o estudioso dessa área, que marca a década de 1930. O campo da Sociologia da Infância tem ocupado um espaço significativo no cenário internacional e vem sendo amplamente debatido internacional e

nacionalmente², por se tratar de pesquisas baseadas em referenciais teórico-metodológicos que defendem a escuta do que as crianças têm a dizer nas pesquisas que enfocam as infâncias e as culturas infantis. Nesse sentido, Corsaro (2011) ensina que ver através de uma perspectiva sociológica é considerar não só os processos de socialização, mas também a apropriação, reinvenção e reprodução realizadas pelas crianças, sendo necessário percebê-las como atores sociais plenos. Ainda para Corsaro (2011, p. 31): “[...] as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural”. Para Sarmiento e Pinto (1997, p. 78):

O estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante reflexibilidade investigativa [...] a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.

Como afirmam os autores acima, também se entende que uma questão importante na pesquisa com criança é como esta é vista e considerada, sendo relevante sua participação, o que atribui para “uma importância acrescida na história de construção de conhecimento acerca da infância, de forma a ultrapassar velhos mitos acerca da (in)competência das crianças” (DORNELLES; FERNANDES, 2012, p. 2).

Na atualidade, a criança é vista como produtora e reprodutora de cultura. Produtora porque, ao entrar em contato com a cultura do espaço escolar, ela se apropria a partir dos conhecimentos que ela já tem sobre o mundo, sobre as relações, sobre as interações que ela teve oportunidade de vivenciar.

² Estudos, seminários e simpósios acontecem desde o ano 2012, em uma parceria entre os pesquisadores das infâncias e crianças, como o III Simpósio em Estudos da Criança: travessias e travessuras, na Universidade do Porto, em Portugal. Nesse evento, que contou com mais de 300 trabalhos inscritos e aceitos, discutiram-se as diferentes investigações realizadas com crianças e infâncias nesses países.

Assim, dar vez e voz àqueles(as) que por muito tempo foram considerados sujeitos reprodutores de cultura, que supostamente chegavam à escola vazios de conhecimentos e aprendizagens, tendo o(a) professor(a) que dar conta de ensinar tudo para eles, passa a ser fundamental quando se tem presente que as crianças são sujeitos ativos e capazes.

Segundo Kramer (2007, p. 15):

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

Para pensar uma pesquisa que considere a criança em sua potência de participação, é preciso entender a infância como uma invenção, uma produção da sociedade, e que foi através de sua valorização que se percebeu o quanto é importante se ter um olhar mais apurado no que diz respeito a tudo o que acontece nesse espaço de tempo de vida, desde bem pequena, para entender como se desenvolve, se relaciona, aprende, lida com suas hipóteses sobre tudo o que a cerca e também seus saberes, querer, afetos, medos, etc.

O que se deve levar em conta quando se pesquisa com crianças é que se faz imprescindível conseguir se despir de certezas sobre o que foi afirmado e pesquisado sobre infâncias e crianças até o momento, pois se trata de ver sob os olhos das crianças, e não sobre o que já foi conceituado ou afirmado sobre elas pelos adultos. Assim apontam Dornelles e Bujes (2012, p. 5):

[...] o que nos interessa, ao pensar a infância, não

é absolutamente inusitado, o radicalmente original, mas a possibilidade de apontar novas formas de problematizar o já sabido e, quem sabe, encontrar caminhos insuspeitados para fazer frente às nossas inquietações no que diz respeito às relações que estabelecemos com as crianças.

Observa-se ainda, de acordo com Brasil (2009, p. 22), que:

Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas às mesmas experiências.

Seguindo essas autoras, é possível perceber que, quando se fala em criança e infância, é preciso usar o plural, pois não existe uma única definição para um ou outro termo, já que se faz necessário superar o que se produziu sobre as infâncias e entender que “[...] existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, armadas, etc.” (DORNELLES, 2005, p. 72).

Ao se colocar a criança como sujeito efetivo da pesquisa científica, é preciso entendê-la como sujeito ativo nas ações e atividades de coleta de dados. Os dados que foram produzidos a partir da pesquisa aqui exposta foram gerados na observação participante, com auxílio de filmagens, fotografias e anotações no diário de campo. Para Martins Filho (2011, p. 101): “A observação participante possibilitará o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e a como vivem, esmiuçando suas peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional”. Como instrumento de captura das imagens, usou-se a máquina fotográfica e o telefone celular. Para tratar das informações sobre o

tema pesquisado, tomou-se um caderno de campo, onde se faziam os registros e anotações cotidianas. Foram realizados cinco encontros com as crianças, nos quais com elas se conversou individual ou coletivamente. Também foi feito uso de seus desenhos e da construção de uma maquete, entendendo que:

Se quisermos que elas cresçam como cidadãos ativos e participativos, entretanto, precisamos aceitar que mesmo às crianças menores deveria ser dada a oportunidade de expressar suas opiniões e sua parte na tomada de decisões, tão logo elas tenham competência para tanto (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 24).

Existem alguns desafios no caminho da pesquisa com crianças, como a necessidade de permanente interlocução entre as diferentes áreas de estudo, para que possa ser possível abrir caminhos de contínua interação epistemológica com outras áreas científicas.

O QUE INCOMODA NO PÁTIO É QUE A NOSSA CASINHA NÃO TEM NADA...

A perspectiva de pesquisa aqui trabalhada permitiu entender que não há um caminho certo, seguro, único para uma investigação com crianças.

[...] uma metodologia entendida como uma etnografia pós-crítica de pesquisa com crianças nos apresenta como possibilidade um certo modo de questionar, averiguar, investigar, formular questões que possibilitem-nos construir problemas de pesquisa que sejam passíveis de articulação com as ferramentas teóricas que lhe dão suporte. Criar modos de investigação que não tem um caminho certo, contínuo, linear e seguro para ser percorrido, mas que se funda em sua descontinuidade e por elas se deixa desenhar (DORNELLES; LIMA, 2016, no prelo).

Para dar conta do desenho dessa investigação, uma das atividades propostas foi pedir que as crianças fotografassem qual o lugar de que mais gostavam no espaço externo da escola. Muitas tiraram foto da casa do pátio e comentaram que era preciso “arrumá-la”. Segundo Kramer (2007, p. 12), no caso da pesquisa com crianças, “a fotografia é também um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e de constituir a subjetividade, por permitir que crianças e jovens possam se ver, ver o outro e a *situação em que vivem*”.

Também foram realizados desenhos sobre o que foi conversado em relação ao espaço externo e novamente destacou-se a casa do pátio, sendo que após desenharem foi perguntado o que estava ali representado e apareceram as seguintes falas: “A mamãe, o papai e a filhinha estão na casinha fazendo papá prá filhinha. Eu sou a filhinha”, falava uma das meninas da sala. Em um outro momento, uma menina assim se expressou: “Eu queria que tivesse bonecas lá no pátio. Aí eu ia brincá de casinha”. Tal como expressam as autoras:

A maneira como uma criança brinca ou desenha reflete sua forma de pensar e sentir, nos mostrando, quando temos olhos para ver, como está se organizando frente à realidade, construindo sua história devida, conseguindo interagir com as pessoas e situações de modo original, significativo e prazeroso, ou não. A ação da criança ou de qualquer pessoa reflete enfim sua estruturação mental, o nível de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional (OLIVEIRA; BOSSA, 1994, p. 23).

Como também afirmavam as crianças durante nossas conversas sobre a casa no pátio: “Botei a minha filhinha na cama. Tem que tê cama na casinha do pátio”. Ou mesmo: “Eles tão brincando de papai e filho lá na casinha”. Dessa forma, aponta Nicolau (1998), quando ensina que: “Os desenhos, as pinturas e as realizações expressivas das crianças não apenas representam seus conceitos, percepções e sentimentos em relação ao meio, como também possibilitam ao adulto sensível e consciente uma melhor compreensão da criança” (NICOLAU, 1995, p. 14, In: FERREIRA, 1998, p. 41).

Em outro momento, realizando observações acerca do que brincavam com as crianças da pesquisa, foi possível perceber que o seu brincar girava em torno

de atividades relacionadas com movimento, envolvendo o corpo, como: correr, pular, subir ou descer de objetos de forma lenta e rápida, atividades pertinentes ao interesse da faixa etária. Outra maneira, bem marcante, demonstrava situações de criação e realização do “faz de conta”. O jogo simbólico era realizado no chão do pátio mesmo onde eram preparadas comidas, bolos, pizzas e outros alimentos com baldes, pás e areia. Várias crianças ofereciam o que haviam preparado, dizendo: “Come meu bolo, é de morango”; “Eu fiz uma pizza pra ti”; “Quer provar o meu papá, profe?”; “Vô fazê uma comida pra ti tá, profe?” e “Eu fiz uma comida pra ti que nem a minha mãe faz pra mim lá na minha casa”.

As ações e interações que aconteciam naquele momento explicitavam maneiras diversas de vivenciar o jogo simbólico, fazendo referência ao que cada criança fazia em casa. Ali acontecia a brincadeira “de continha”, e assim o faz de conta ganhava vida, oportunizando às crianças viverem papéis que os adultos, geralmente o pai ou a mãe, desempenham na vida real, porém na brincadeira ainda é ensaio para elas.

No dia da observação do que as crianças realizavam no pátio, foi possível, também, fazer algumas conversas individuais, sendo que se buscou dialogar com algumas crianças sobre seus gostos sobre o brincar no pátio e percepções acerca da casa que fica nesse espaço. No excerto que segue, é possível identificar indicação da revitalização da casa do pátio:

Pesquisadora: O que você mais gosta de fazer na escola?

Menino: Eu já brinquei de médico.

Pesquisadora: E você gosta de brincar de médico?

Menino: Uhum. Eu também gosto de brincar de bebês.

Menino: É porque eu gosto de brincar dessas coisas.

Pesquisadora: O que você mais gosta de brincar no pátio da escola?

Menino: De carrinho.

Pesquisadora: Você acha que as crianças podem brincar na casa que tem no pátio da escola?

Menino: Não, não dá prá brincar.

Pesquisadora: Por que você acha isso?

Menino: Porque tem um monte de coisas atiradas lá.

Pesquisadora: O que precisa ter na casa do pátio para as crianças poderem brincar?

Menino: Tem que botar brinquedo dentro. Uma pá, uma coisa de fritar batatas e outras coisas.

Pesquisadora: Que coisas?

Menino: Panela, fogão.

No próximo excerto aparece como as crianças se manifestavam sobre o pátio:

Pesquisadora: O que você mais gosta de fazer na escola?

Menina: Brincar.

Pesquisadora: E o que você mais gosta de brincar no pátio da escola?

Menina: Fazer bolo.

Pesquisadora: Você acha que as crianças podem brincar na casa que tem no pátio da escola?

Menina: Não.

Pesquisadora: Por que você acha isso?

Menina: Tem que botar um monte de brinquedos lá. Tem que arrumar a casinha.

Pesquisadora: O que precisa ter na casa do pátio para as crianças poderem brincar?

Menina: Um monte de brinquedos.

Pesquisadora: Que brinquedos você acha que falta ter lá?

Menina: Eu queria bonecas prá brincar de mamãe e filhinha.

O assunto principal nas rodas de conversa sobre o brincar no pátio era a casa de brincar, seja porque a mesma estaria só servindo de depósito de objetos; sobre estar suja e cheia de areia, bem como que era um lugar feio. Percebe-se que isso incomodava as crianças, pois em algumas das suas falas expressavam: “não tem nada lá dentro da casinha do pátio”, “precisa colocar porta e janela lá”, “a gente queria brincar com os bebês na casinha do pátio, mas não dá”,

“tem que arrumar a casinha, colocar fogão, geladeira” ou ainda “a casa do pátio é muito feia”, advertiam as crianças.

Na proposta de construção de maquete do pátio, as crianças consideraram o que seria ideal para estar e brincar dentro da casinha, e também trataram da questão do jogo simbólico e da organização de ambientes que dessem conta de efetivamente acontecer esse modo de brincar.

Em um determinado momento da atividade, um menino complementa o que já havia sido organizado na maquete por outras crianças, organizando um espaço de brincar de casinha, em que foi em sua ação colocando painéis, cadeiras, mesas, bonecas etc. Ele fez uma referência ao brincar de casinha com os objetos pertinentes a um ambiente brincável, com elementos fundamentais para a realização do jogo simbólico.

Por fim, percebe-se o que estava posto, mais do que nas entrelinhas, bem como diretamente pelas crianças, ou seja, a necessidade urgente da modificação da casa de brincar do pátio. As crianças apontaram que na casa era preciso colocar móveis, utensílios e objetos que dessem conta de um brincar de “faz de conta” de casinha com mais qualidade. Assim foi proposta a revitalização desta, assumindo junto à turma o desafio de transformar e cuidar desse espaço de brincar. Essa proposta contou com ajuda e colaboração dos colegas e pais de toda a escola, desde limpeza, pintura, doação de utensílios e bonecas, até confecção de móveis e cortinas. Estabelecer parcerias com colegas e comunidade escolar foi fundamental, pois se necessita um do outro para colocar em prática teorias acerca da educação. Exemplo disso foram as mudanças concretas que ocorreram na casa do pátio.

Todos se empenharam na revitalização da casa do pátio, pois era uma parceria entre aqueles que pensavam a importância desse local para as crianças. Dessa maneira, uma funcionária da escola lavou a casinha; o pai de uma das crianças começou a pintá-la, mesas e cadeiras foram feitas por um outro pai; familiares limparam, lixaram e pintaram o telhado, arrumaram seus móveis e confeccionaram floreiras para serem colocadas nas janelas da casa.

Utensílios foram doados pelas famílias para serem utilizados no faz de conta das crianças dentro da casinha. O pedido de colaboração dos utensílios para a *nova casa* era no sentido de trazerem objetos que já não usassem em casa, correspondendo à realidade das crianças, pois como observam Goldschmied e

Jackson (2006, p. 47): “O equipamento da cozinha deve consistir em itens reais, e não de brinquedo, que as crianças possam identificar com o que têm em casa. É claro que isso deve refletir a amplitude da diversidade cultural, em relação à preparação da comida e às formas de comer [...]”. Para esses autores, também é preciso deixar a criança fazer suas opções e organização na hora do brincar, pois “acima de tudo, o Cantinho Caseiro deve sempre parecer atraente e ordenado, (mas não obsessivamente), para estimular o brincar individual e social”.

Durante todo o processo de revitalização da casinha do pátio, observou-se que as ações realizadas após a coleta de dados foram propostas no sentido de fazer uma devolução para todas as crianças da escola, sendo significativa a participação de todos(as): crianças, famílias, direção, professores e funcionários. Cada um(a) fez sua colaboração dentro de suas possibilidades; contudo, de algum modo, todos deram alguma contribuição, e isso fez toda diferença para que essa transformação acontecesse. Por isso, concorda-se com Wallon (1998), quando afirma que cada momento na vida da criança tem um colorido próprio, e para que um arco-íris de possibilidades positivas se efetive, é preciso dar condições para:

[...] o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente (WALLON, 1998, p. 43).

Para finalizar, foi realizado um mutirão para dar conta de fechar as propostas de qualificação do pátio e também finalizar a revitalização da casa de brincar das crianças, remodelação apontada tantas vezes nas vozes das crianças como aquilo que mais fazia falta para seu brinquedo de faz de conta no pátio. Organizar uma casa de modo que a mesma fosse um projeto coletivo de construção do espaço para que, com instrumentos e materiais adequados, as crianças pudessem colocar em ação a sua imaginação, fantasia, ou melhor, o seu brincar. Pudessem pelo faz de conta mostrar o quão significativo era esse ato de todos juntos construir o que foi apontado pelas crianças pesquisadas.

No grande dia da reforma, uma das crianças que acompanhava sua mãe,

após mobiliar a casa do pátio, convidou-a para brincar, fazendo café e servindo-a, embrenhando-a em seu jogo de faz de conta. Mostrou, desse modo, que se estava no caminho certo ao ouvir os apelos e desejos das crianças, quando, no início das conversas, mostravam a necessidade de mudar e restaurar uma casa que “estava feia” e podia, com a ajuda de todos, ficar “muito bonita”. Ao mostrar como a casa ficou depois de revitalizada, observou-se o quanto essa modificação no espaço do brincar das crianças propiciou uma maior condição para o jogo simbólico acontecer, para que elas interagissem mais umas com as outras. Todos ficaram extasiados ao ver que a *casa feia* ganhou vida com suas floreiras, móveis, cortinas, pinturas e mais, muita possibilidade de imaginar e curtir intensamente os papéis que assumem no faz de conta quando são mães, pais, filhinhas, visitas, avós, ou seja, personagens que dão asas à imaginação das crianças ao brincar.

Com esta pesquisa com crianças, foi possível perceber as mudanças na Casa de Brincar do Pátio a partir da escuta sobre o que elas disseram e reivindicaram, de seu jeito. As questões trazidas por elas oportunizaram um novo olhar para um espaço que, por ser de uso coletivo nas instituições de Educação Infantil, muitas vezes não tem como prioridade a sua organização e cuidado. A ressignificação desse ambiente de estar e brincar oportunizou significativas aprendizagens para todos e também se tornou um efetivo convite ao brincar de faz de conta.

Pode-se entender com tudo isso que:

Para estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. E isso é dado a toda gente (BASTIDE, 1974, p. 174).

SEM FECHAR PORTAS E JANELAS DA CASA DO PÁTIO

Vive-se em uma época de grandes questionamentos e mudanças de paradigmas, onde ser e fazer transforma-se de forma rápida, envolvendo

diferentes aspectos e exigindo de quem é professor(a) uma postura mais atenta de pesquisador(a), questionador(a) e aberto(a) para novos modos de pensar e agir na educação das crianças, particularmente aquela voltada para crianças pequenas na Educação Infantil.

A escola, como instituição educacional, também participa de um processo de reformulação do seu fazer pedagógico, sendo essa, na especificidade da Educação Infantil, um lugar onde atualmente se ampliam as responsabilidades, se observa o dever de acolher, atender especificidades e colaborar no processo de crescimento de crianças desde bem pequenas. Isso significa uma necessidade de reavaliar o papel do(a) professor(a), pois desde a mais tenra idade, todos(as) que por a escola de educação infantil passarem receberão marcas para a vida, seja na sua constituição de sujeitos, seja na formação como cidadãos, seja, enfim, na sua construção como pessoa.

Somos professores(as) do presente, tem-se uma importante responsabilidade na constituição de valores éticos e na construção da autonomia de todos(as) aqueles(as) com quem se trabalha e convive, para que os(as) mesmos(as) se sintam sujeitos ativos e capazes de muitas realizações no mundo.

Um desafio atual dos espaços de convivência e educação coletivos é estar atento a tudo que se refere à constituição do ambiente escolar, desde suas concepções pedagógicas, tipo de gestão, currículo, concepções que se têm de infância, criança e que espaços e ambientes são oferecidos para estar, viver e aprender, pois isso indica a intencionalidade para o público com o qual se trabalha, bem como a visão de homem e sociedade que se está construindo.

No que diz respeito à organização do ambiente externo, faz-se necessário pensar na oferta de espaços que possibilitem e favoreçam vivências individuais e coletivas, sendo essas instigantes, desafiadoras e que proporcionem contínuo crescimento. Também que se esteja atento à escolha dos materiais e mobiliários adequados, entendendo que isso favorece significativas interações e qualifica o brincar.

A preocupação desta pesquisa foi trazer à tona uma reflexão sobre a caracterização dos espaços escolares na perspectiva de um maior comprometimento com a qualidade no trabalho que se pensa e se propõe às crianças pequenas da escola pesquisada e a necessidade de se efetivar práticas

diferenciadas que pudessem viabilizar a mediação pedagógica no processo ensino-aprendizagem, instigando assim o exercício da reflexão, da experiência desafiadora e a interação das crianças com seus pares e com os adultos.

A perspectiva dessa pesquisa teve a ideia do

[...] cuidado com o espaço e a ideia que o contexto deva entrar em relação com as relações de quem o habita; a ideia de que as famílias estejam sempre do lado de dentro da escola e não fora; a ideia de que o cuidado com os processos pressuponha escuta e capacidade de reflexão; a ideia de que a documentação seja um ingrediente fundamental para a sempre difícil tarefa de interpretar as experiências, e a ideia de que o trabalho educativo seja uma aventura a ser compartilhada em grupo, considerando sempre as individualidades e colocando-as em diálogo (FORTUNATI, 2014, p. 12).

Como professoras que convivem com crianças desde muito pequenas, pode-se observar que estas manifestavam um grande interesse em realizar atividades diversas, em que o brincar, tanto individual quanto coletivo, tem especial interesse e valor. Assim sendo, foi preciso acolher essa manifestação e planejar ambientes que fossem sempre um convite a essa e outras atividades, permitindo diversas ações voltadas ao desenvolvimento da autonomia, criatividade e possibilidade de realização do jogo simbólico.

Defende-se que o brincar é uma ação apreendida pelas crianças e tem fundamental importância em seu desenvolvimento, uma vez que proporciona, além de prazer e satisfação, um meio pelo qual, através de experiências diversas, podem melhor se relacionar com sua cultura e realizar diferentes aprendizagens. Defendendo a ideia que elas “sempre brincam se você brinca [...] que se garanta um tempo livre (agora na casinha do pátio) para o livre brincar; pelo prazer do brincar, que meninas e meninos brinquem e cuidem de si e do outro nas suas brincadeiras. Que eles/as possam brincar entendendo que, quem está a fim de brincar, tem seu direito garantido para fazê-lo” (DORNELLES, 2001, p.108).

Entende-se que o jogo simbólico, por sua vez, é uma ação valorosa para crianças pequenas, pois as ajuda a compreender o mundo em que vivem/convivem e interagir no mesmo, também a comunicar o que pensam, sentem, desejam e enfrentar medos e ansiedades ou ainda manifestar alegrias e satisfações. Por tudo isso, torna-se significativo criar momentos e espaços na Educação Infantil onde o brincar de faz de conta seja instigado e realizado.

Imprescindível foi perceber na pesquisa a infância como momento único, que tem suas especificidades e necessidades próprias foi fundamental, pois esse é um tempo na vida de cada sujeito que deve ser dedicado a ser criança; brincar, conviver com a natureza; relacionar-se com outras crianças e adquirir infinitos conhecimentos, tudo isso num ambiente que garanta qualidade, segurança e higiene adequada.

O caminho traçado para desenvolver a pesquisa foi longo, com certas dificuldades, mas através de parceria de todos, da escolha teórica, da reflexão sobre as referências oficiais disponíveis, da escolha metodológica que envolvesse a pesquisa com crianças, foi possível fazer a diferença na educação dessas crianças pequenas. Mais que seguir as regras e normas que fundamentam a organização dos espaços da Educação Infantil, foi preciso dar conta de, com as crianças, dialogar sobre o assunto que dizia respeito – a Casa do Brincar. Também foi preciso construir uma proposta para melhor organizar o espaço do brincar na escola, visando a fazer emergir a escuta sobre o que diziam, apontavam, sugeriam as crianças acerca do seu brincar no pátio da escola. Assim, pode-se, ao longo desta pesquisa aqui apresentada, entender que a confiança no potencial das crianças foi imprescindível para sua realização; e que essas são sujeitos de direitos, ativos e capazes de indicar, a seu modo, as possibilidades de organização do seu espaço de brincar.

A pesquisa, enfim, pôde mostrar que, estando atento aos ditos das crianças sobre o pátio externo da escola ou à casa de brincar era importante e necessário. Reorganizarmos esse espaço só foi possível quando se esteve voltado a um projeto coletivo de construção do espaço, organização essa que envolveu todos os adultos da comunidade escolar que valorizavam o faz de conta das crianças pequenas.

Por isso volta-se à poesia de Arnaldo Antunes, pois essa serviu de mote inspirador para que esse projeto se realizasse. Como poetisa o autor, “[...] não

me falta casa, só falta ela ser um lar, não me falta o tempo que passa, só não dá mais para tanto esperar”. As crianças não mais podiam esperar para brincar na nova casa do pátio, sendo esse “novo” lugar uma oportunidade de valorizar o brincar de faz de conta e suas aspirações em relação à revitalização do pátio.

REFERÊNCIAS

- BASTIDE Roger. **Brasil: terra de contrastes**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1974.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: dez. 2015
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.
- DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Glàdis E. (orgs). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre. Artmed, 2001, p. 101-108.
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.11-28.
- _____; FERNANDES, Natalia. As marcas da dialogicidade nos estudos da criança luso-brasileiros – notas introdutórias. **Simpósio Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Portugal. Texto disponível em: <<http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307>>. Acesso em 10 ago. 2016.
- _____; LIMA, Patrícia. **Sobre a produção dos infantis e os (im)pensáveis percursos da pesquisa com crianças**. Texto digitado, 2016, s/p.

FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças:** protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Pisa: Edizioni ETS, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDSCHINIED, Elinor; JACKSON, Sonia; tradução: Marion Xavier. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** Porto Alegre: Grupo A, 2006.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças: à complexidade da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádía A. (orgs.). **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos.** Petrópolis: Vozes, 1994.

RINALDI, Carlina. Ensaio e contribuições. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Micheli (orgs.). **Crianças, espaços, relações.** Como projetar ambientes para a Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, Georg (orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilio em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). **As Crianças: Contextos e Identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SIGAUD, Cecília Helena de Siqueira; *et al.* **Aspectos éticos e estratégias para a participação voluntária da criança em pesquisa.** In: Rev Esc Enferm USP 2009; 43(Esp 2), p. 1342-1346. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reusp/v43nsp2/a34v43s2.pdf> >. Acesso em: 10 abr. 2016.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FALAM AS CRIANÇAS: PROBLEMATIZANDO OS ESPAÇOS EXTERNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Rosely Valéria da Silva Costa
Susana Rangel Vieira da Cunha

RESUMO

O presente artigo é um desdobramento da pesquisa realizada no TCC do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil UFRGS/MEC, intitulada: *Com olhos de criança - Problematizando os espaços externos da Educação Infantil em uma instituição de Ensino Fundamental*. A mesma foi desenvolvida com dezesseis crianças da faixa etária de quatro anos, de uma escola municipal, situada na região Sul do país, e teve como objetivo, entender como aquele grupo se relacionava e se apropriava dos espaços externos à sala de atividades, destinados à Educação Infantil na instituição. A pesquisa, de cunho empírico qualitativa, foi fundamentada na Sociologia da Infância e teve as crianças como protagonistas e coautoras. Neste artigo, compartilhamos algumas descobertas da pesquisa, trazendo as falas e abordagens das crianças sobre os espaços externos da escola a elas destinados e também sobre os conceitos de espaço, lugar e ambiente.

Palavras-chave: Pesquisa com crianças. Espaços escolares. Protagonismo. Educação Infantil.

¹ Este artigo é parte do trabalho de conclusão de curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC (2ª edição), intitulado “*Com olhos de criança: problematizando os espaços externos da Educação Infantil em uma instituição de Ensino Fundamental*”, sob orientação da Profa. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha.

Para iniciar esta conversa, convidamos você, leitor ou leitora, a entrar conosco em uma escola de Ensino Fundamental que oferece também a Educação Infantil no nível pré-escolar. Mas, antes de continuar com a leitura, pedimos que pare por um instante e imagine que está realmente entrando em uma instituição educacional. Com o objetivo de reavivar sua memória, gostaríamos de lhe fazer a seguinte pergunta: “Quais imagens surgem em sua mente”? Talvez possamos responder a esta indagação! Talvez você tenha imaginado um espaço, um lugar. Pois bem, o questionamento acima foi feito por acreditar que, ao entrarmos em uma escola, o espaço é um dos primeiros aspectos que atrai o nosso olhar, seja a pracinha, o corredor, as informações nas paredes, as salas, os cartazes, ou até mesmo a ausência deles. Por mais que sejamos indiferentes ao que acontece ali, o espaço físico existente salta aos nossos olhos. Quando atuamos na área da educação, e este espaço é o nosso ambiente de trabalho, ele ganha significado, cor, e o nosso olhar para ele é mais aguçado. Habitado pelas crianças, ele agora ganha mais vida.

Na escola em que estamos, existem muitas crianças cheias de energia e vigor por todos os lados. Mas há um grupo específico de crianças com quatro anos de idade que iremos observar. Peço que paremos um pouco. Convido você a vislumbrar, agora, o espaço externo às salas, pois é nele que desejamos focar o nosso olhar. Vamos observar como aquele grupo de crianças se relaciona e se apropria dele. Mas espere! Não vamos ficar aqui só olhando. Vamos nos aproximar destas crianças e conversar com elas sobre estes espaços, o que será que elas têm para nos dizer?

Prezado leitor, até aqui buscamos, de uma forma um tanto imagética, situar você, sobre a temática deste artigo, resultante de uma pesquisa realizada com um grupo de dezesseis crianças com quatro anos de idade, das quais uma de nós era a professora.

A escolha do tema foi resultante das indagações enquanto professora da rede de ensino de um município do sul do país, que, visando ao cumprimento da meta 1 do Plano Nacional de Educação², PNE, que previa a universalização da Educação Infantil pré-escolar até o presente ano, de 2016, passou a

² Meta 1 do PNE- LEI nº 13.005, de 25/06/2014 - Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.

direcionar as crianças de faixas etárias quatro e cinco anos para as escolas de Ensino Fundamental.

A escola-alvo da pesquisa foi o local onde eu atuava, e, no ano de 2015, fui professora da primeira turma de crianças com quatro anos de idade da história da instituição. A mesma recebia em média 430 crianças, divididas num total de dezenove turmas: três de pré-escola, faixas etárias quatro e cinco anos, e as demais de crianças de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Minha experiência profissional anterior em uma escola de Educação Infantil da mesma rede de ensino fez com que eu questionasse os espaços que estariam sendo oferecidos àquelas crianças no contexto do Ensino Fundamental, especialmente os externos às salas de atividades, por perceber que a instituição ainda não estava totalmente preparada fisicamente para receber este perfil de crianças.

O estudo foi uma pesquisa empírica qualitativa, fundamentado na Sociologia da Infância, que considera a criança como um sujeito social competente, produtor de cultura, que aprende e ensina a partir das interações entre seus pares, com os adultos e através das relações e interações estabelecidas com o ambiente, assim, as crianças foram as protagonistas e coautoras do trabalho.

Este entendimento sobre criança, formulado pela Sociologia da Infância, se faz presente na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a qual concebe a criança como um “sujeito histórico e de direitos, portadora e produtora de cultura”.

Assim como propõe Kramer (2005), a pesquisa procurou considerar a criança como “ator social de pleno direito”, sem diminuir seu potencial criativo e criador, respeitando sua singularidade e identidade única. Nela, “os pequenos”, termo como os sujeitos da pesquisa eram chamados na escola por onde se desenvolveu o estudo, eram sim crianças, “cidadãos de pouca idade” (KRAMER, 2003b, p.81), mas crianças capazes, ativas socialmente, que carregam consigo, desde o seu nascimento, uma bagagem pessoal de conhecimento, com seu modo específico de ver, sentir e se relacionar com o mundo a sua volta.

Foram essas crianças que me conduziram pelos espaços da escola e tornaram possível a pesquisa, que foi permeada por indagações, sentimentos e reflexões, levando-me a repensar não só sobre aqueles espaços, mas também sobre o meu jeito de ser professora frente àqueles espaços.

Mas antes de continuar a explanação sobre este estudo, ao qual fui conduzida pelos pontos de vista infantis, considero relevante explicitar que existe uma diferença conceitual entre os termos *espaço*, *lugar* e *ambiente*.

EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO DE ESPAÇO

Espaço, lugar ou ambiente? Qual seria então o termo mais apropriado para ser utilizado na pesquisa?

Ressaltamos que o foco do trabalho foi entender as relações de um grupo de crianças de Educação Infantil com os espaços localizados no entorno das salas de atividades em uma escola de Ensino Fundamental. Tratando-se, portanto, dos corredores, pracinhas, banheiros e das áreas pelas quais os protagonistas deste enredo estiveram presentes ou se referiram nos momentos de produção de dados para a pesquisa.

Estes espaços, em alguns momentos, foram nomeados como **lugar**. Para Frago e Escolano (2001), “considerar o espaço enquanto lugar consiste em uma construção que depende da utilização feita dele, da sua ocupação. Concebê-lo assim seria um salto qualitativo” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 61), uma construção.

Os autores, ao discutirem sobre a dimensão espacial dos estabelecimentos de ensino e a dimensão educativa do espaço escolar, consideram que “a ordenação do espaço” pode configurá-lo como lugar, e que a escola seria “*espaço e lugar*”, “Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera *fluxos energéticos*.” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 77). Assim, defendem a capacidade educativa do espaço escolar, do espaço arquitetado, modificado ou não pelo educador, dizendo que ele nunca é neutro. Para estes:

Não percebemos espaços senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaços que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da di-

mensão material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. Nada é melhor do que falar, nesse caso, no valor didático do símbolo, um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 78).

Durante a produção de dados para a pesquisa, a palavra “lugar” foi muito utilizada pelas crianças. A pracinha seria o “*lugar de brincar, de correr, de subir nas árvores, de andar nos brinquedos*”; e o banheiro, o “*lugar de lavar as mãos e de fazer xixi e cocô*” (Diário de Campo). Estes são exemplos de falas das crianças, quando se referiam a espaços enquanto lugares, vinculando-os a sua utilidade ou utilização. Tal como colocam Frago e Escolano (2001), “esses seriam lugares materialmente construídos, mas com dimensão simbólica, espaços configurados como lugar”.

Outra definição de espaço é trazida por Forneiro (1998), que inicia uma concepção deste termo a partir do que diz o dicionário Larousse: “extensão indefinida, meio sem limites que contém todas as extensões finitas. Parte dessa extensão que ocupa cada corpo” (FORNEIRO, 1998, p. 230).

Por vezes, denominaremos esse espaço de “ambiente”, por ser o cenário onde os protagonistas desta história se relacionaram entre si e com o próprio espaço. Assim, ao considerar que esse termo “refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto).” (FORNEIRO, 1998, p. 232), a referida autora coloca que:

De um modo mais amplo, poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente ‘fala’, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p. 4).

Diante dos excertos acima citados, ousamos dizer que as definições de lugar e ambiente trazidas por Frago e Escolano (2001) e Forneiro (1998) se aproximam, uma vez que ambos os termos estariam se referindo a algo não dado, não explícito, mas que estaria intimamente ligado à utilização feita do espaço, um espaço físico, arquitetado, material. Sendo assim, ambiente e lugar são termos que podem adquirir significados diversos, mas também considerados possíveis de serem utilizados como sinônimos, intimamente vinculados ao espaço. Neste sentido é que esses termos foram utilizados durante a pesquisa. Os espaços referidos ora foram espaço/ambiente, ou espaços constituídos como lugares, ou, simplesmente, espaços. Espaços físicos.

Horn e Gobbato (2015) falam sobre a importância dos espaços externos na Educação Infantil, salientando que estes podem ser aliados dos professores ao serem utilizados como um prolongamento das salas de atividades. Neste sentido, o espaço seria outro educador, como proposto na abordagem das escolas de Réggio Emilia. Ao considerarmos o espaço por este prisma, ele ganha mais significado, sendo passível de ser transformado em lugar, em um ambiente promotor de aprendizagens e de trocas de experiências.

As relações das crianças, atores da pesquisa, com os espaços da escola, tornaram nítidas as definições supracitadas, pois, houve momentos em que as crianças foram observadas interagindo e se apropriando dos espaços, transformando-os e brincando com espontaneidade e autonomia. No entanto, havia lugares que para elas não passavam de locais construídos pelos adultos e que deveriam ser utilizados com regras preestabelecidas, ou que sua apropriação era dificultada por não terem sido construídos com elas, ou para elas. Citamos como exemplo os banheiros, onde tanto as pias quanto os vasos sanitários eram ainda inadequados para a altura delas.

Lima (1989, p. 72) discute sobre como se produzir os espaços para e com as crianças. “É preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação.”.

Pensar os espaços externos, conforme os autores e legislação vigente, remete-nos a pensar na liberdade e na autonomia das crianças ao explorá-los. O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, ao explicitar sobre os princípios básicos da

Educação Infantil (princípios éticos, políticos e estéticos), aborda a valorização da autonomia ao dizer que:

[...] cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar de práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão do mundo e de si próprios [...] (BRASIL, 2009, p. 87).

O adulto, portanto, tem um papel fundamental no que concerne ao incentivo à apropriação e relação autônoma das crianças para com os espaços disponíveis em uma instituição de ensino.

Procurar a definição do termo *espaço* tornou possível uma análise comparativa dos conceitos encontrados com a realidade vivenciada em campo, assim o estudo passou por muitos espaços: espaços de brincar, espaços de esperar, de jogar bola, o espaço que pode e o que não pode ir.

Nomeados muitas vezes pelas crianças como lugares. Na nossa linguagem de adulta, estes lugares ora foram sinônimos de ambiente ao serem configurados como espaços vividos, de trocas de experiência, de relações, mas, em outros momentos, o termo utilizado foi somente *espaço*, para designar espaços arquitetados e construídos materialmente.

A PESQUISA COM AS CRIANÇAS: “VOCÊ QUER PARTICIPAR DA PESQUISA?”

Para iniciar a pesquisa em campo, primeiramente, solicitamos a autorização da direção da escola. A partir dessa aprovação, optamos por introduzir a proposta ao grupo na sala de atividades, através de uma roda de conversa, pois tínhamos a intenção de fazer com que as crianças visitassem suas

memórias para pensarem sobre quais espaços estávamos nos referindo. Mas, anterior a isto, queríamos que elas olhassem para si mesmas, se colocassem no papel de “cidadãos de pouca idade” (KRAMER, 2003b, p.81) com liberdade de escolha, para decidirem se gostariam ou não de participar da pesquisa.

Sobre o ato de conversar, Humberto Maturana (2004, p. 01) afirma:

O conversar é um fluir na convivência, no entrelaçamento do languagear e do emocionar. Ou seja, viver na convivência em coordenações de coordenações de fazeres e de emoções. Por isso é que digo que tudo o que é humano se constitui pela conversa, o fluxo de coordenações de coordenações de fazeres e emoções. Quando alguém, por exemplo, aprende uma profissão, aprende em uma rede de conversações.

Realizar rodas de conversa era uma prática comum em nosso grupo. Logo que sentamos no tapete da sala, o Róger, uma das crianças da turma, se manifestou, perguntando para um dos colegas:

- O que será que a gente vai conversar hoje?

A partir dessa fala do menino, iniciamos a conversa e compartilhamos com o grupo as intenções de pesquisa, dizendo que antes de começar o trabalho precisávamos saber se eles gostariam de participar e se me autorizavam a fazê-lo, assim como estaríamos pedindo a permissão também de seus responsáveis. Na sequência, foi apresentado ao grupo o “Termo de Consentimento Informado”, explicando que aquele papel de nome estranho era um documento no qual estávamos pedindo a autorização deles conforme a conversa tida anteriormente.

A partir deste momento, as dúvidas foram surgindo, e duas questões interessantes foram lançadas por outras crianças:

“-Eu não sei escrever o meu nome, como é que eu vou assinar esse papel?”, comentou o Brayan. E a Jamily, na sequência, também questionou: *“É quem não quiser participar?”*

Diante das dúvidas geradas no grupo em torno das perguntas, cabia a

mim, enquanto pesquisadora, conduzir, naquele momento, uma oportunidade para que as crianças realmente se reconhecessem como os sujeitos da pesquisa dependendo das minhas respostas, do meu modo de agir. Conforme propõe Ferreira (2009, p. 149):

Levar mais longe o reconhecimento das crianças como sujeitos é adotar uma concepção de pesquisa com crianças que elas são vistas como atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes do seu aqui e agora.

A autora fala da diferença entre a pesquisa em que as crianças são tomadas como *objeto* e quando são tratadas como *sujeitos*, considerando que:

“[...] o que emerge dos estudos sobre as crianças que as tomam como objeto ou como sujeito é a percepção adulta de que muito pode ser aprendido apenas pela simples observação da criança e da avaliação de como elas reagem a situações particulares” (FERREIRA, 2009, p. 149).

Foi explicado ao grupo que cada um seria respeitado em sua decisão, e, quanto à assinatura, informamos que eles fariam o registro na forma que quisessem, e como conseguissem. Na sequência, perguntamos quem sabia desenhar, e todos responderam que sabiam. Nenhuma criança manifestou o desejo de não participar, todos ficaram empolgados por estarem assinando o termo.

A utilização do “Termo de Consentimento Informado” e o uso do desenho como forma de expressão das crianças para imprimirem seu desejo e concordância para participar em pesquisas são alguns procedimentos que vêm sendo adotadas nos estudos com crianças. Ramos (2011) incrementou este procedimento à sua tese de Doutorado sobre “as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças”, onde realizou a pesquisa com crianças já alfabetizadas e considerou necessária a autorização delas na forma deste documento.

Como explanado no início deste texto, o objetivo da pesquisa estava relacionado aos espaços externos e, até então, havíamos falado sobre eles, mas não ido até lá. Portanto, vamos dar continuidade a essa conversa do lado de fora da sala, observando e conversando com as crianças, deixando que elas nos conduzam pelos espaços-alvos da pesquisa e que garantam nesta o seu papel de protagonistas.

O QUE FOI REVELADO NA PESQUISA COM AS CRIANÇAS E PELAS CRIANÇAS

Após a concordância dos “pequenos” e de suas famílias para a participação na pesquisa, era hora de começar de fato a produção de dados. A princípio tínhamos em mente um objeto de estudo, uma dúvida que intencionávamos responder, no entanto, não havíamos delineado um método único, direto, que nos levassem às respostas, mesmo porque, havíamos optado por realizar a pesquisa com as crianças, e acreditávamos que a previsibilidade não pertencia a estes sujeitos.

Mas então, por onde começar? Assim, ao olhar para aqueles espaços, elencamos a observação como ponto de partida, e aos poucos, fomos descobrindo junto às crianças outras formas e possibilidades para ir construindo a pesquisa.

A partir do diálogo e da observação, os dados para o estudo começaram a surgir, e um dos primeiros aspectos trazidos para reflexão foi a prática da escola de “organizar” as crianças em fila. O assunto surgiu quando conversávamos sobre suas experiências em outras instituições, e, considerei pertinente, perguntar como eles se deslocavam pelos espaços das escolas pelas quais passaram, questionando se eles andavam em fila, ao que o Erick espontaneamente respondeu: “*Uh, fila? Nada de bobagem!*”. Os demais acharam engraçada sua expressão, ao mesmo tempo em que apoiaram a colocação do amigo.

O Róger explicou com palavras e gestos como acontecia o momento de chegada à Escola de Educação Infantil (EMEI) onde ele “estudava”:

-“Lá na minha escola a gente chegava, daí ia correndo assim oh, e entrava na sala”.

Eduarda também se pronunciou:

-“O, profe, e, lá nas minhas duas creches a gente nem precisava fazer fila também”!

A partir da experiência anterior em outra instituição e a partir de algumas leituras que problematizam esta prática para a Educação Infantil, optamos por não cobrar rigorosamente das crianças esta forma de “organização”, por acreditar que o uso da fila limita as crianças e representa uma forma de opressão e subjugação aos adultos, aspecto que ganha força e significado com as palavras de Kishimoto (1999, p.4), ao dizer que “a rotina escolar marcada pela organização militarizada das filas mostra a necessidade de disciplinar crianças, cerceando ao longo do período sua autonomia”.

Aqui é assim, ponderou o Róger: “*Nada de correr, nem colocar a mão na parede! Andando devagar e sem gritar*”. Essas palavras remeteram-me à discussão de Lima (1989, p. 32) sobre a relação entre espaço e poder, ao dizer que a imposição do adulto “pode-se explicitar no controle sobre a liberdade de movimentos”.

As colocações, trazidas pelas crianças, denunciaram que elas percebiam e se incomodavam com a postura adultocêntrica que permeava as relações naquele local, o que interferia diretamente na relação e apropriação para com aqueles espaços, e o uso da fila seria um destes empecilhos. Por mais que eu não cobrasse com rigor esta forma de organização, nos momentos em que nos deslocávamos para outros espaços da escola e ficávamos diante das outras turmas, ela era esperada pelos demais profissionais. A partir daí, foi possível perceber que este aspecto não era problematizado, fazia parte da rotina e organização da instituição e pronto. Assim como a Hora Cívica, que acontecia na quadra ou no pátio central da escola. Neste momento, todas as crianças deveriam estar dispostas em fila, em silêncio e com os corpos imóveis. Semanalmente, também, tinham contato com outros professores em virtude dos períodos dedicados ao meu planejamento, e assim, os deslocamentos necessários deveriam acontecer em fila. Portanto, na EMEF, não havia como fugir a esta organização.

Frente aos dados que foram surgindo na pesquisa, sentimos necessidade de criar outras estratégias metodológicas, com vistas a um maior envolvimento das crianças no processo investigativo, e, também pensando em minimizar hierarquias entre professora/pesquisadora e as crianças. Pretendia sair do papel de pesquisadora adulta que só analisa e toma nota das impressões e falas dos sujeitos

envolvidos no campo investigativo. A intenção era saber mais sobre como elas se relacionavam e se apropriavam daqueles espaços, portanto, incluímos a fotografia e o desenho como estratégias para a produção de dados pelas crianças. Elas foram as condutoras, mostrando e registrando os lugares que elas mais gostavam na escola. Desta forma desejava obter subsídios para responder as minhas indagações.

Se as crianças eram os principais atores da investigação, consideramos relevante organizar estratégias para a produção de dados que garantissem a elas o protagonismo na pesquisa, assim, optamos por uma troca de papéis neste cenário, ou seja, ao invés delas serem conduzidas por mim por aqueles espaços, propus ser guiada por elas.

Esta etapa aconteceu através de dois processos distintos. Primeiramente, na sala, a turma foi dividida em dois grupos, das dezesseis crianças, duas haviam faltado neste dia, portanto formamos dois grupos com sete crianças. Mostrei inicialmente para cada grupo, através do computador, oito fotos de lugares que eu apreciava. Naquelas imagens havia lugares variados, envolvendo paisagens naturais, urbanas, a de um espaço pedagógico que conheci em outro estado, até chegar a uma foto da fachada da escola, que apresentei propositalmente por último. À medida que eu mostrava as fotos, ia questionando o que as crianças estavam vendo. Então pedia para que elas me descrevessem a imagem mostrada, e, na sequência, apresentava de fato o local, dando informações sobre ele.

Pretendia com esta proposta sensibilizar as crianças para que buscassem os seus lugares preferidos na escola. Expliquei que todas aquelas imagens eram de lugares que eu gostava, e que eu mesma havia tirado a fotografia daqueles espaços. Assim, lancei a proposta de elas fotografarem os lugares na escola que mais gostavam, para que eu pudesse também conhecer suas preferências.

A aceitação foi rápida e geral. Manusear uma câmera fotográfica seria uma experiência nova para muitas das crianças, e utilizá-la para registrar um espaço escolhido por elas era algo inovador.

Para este momento, optei realizar a proposta individualmente ou no máximo em duplas, pois, em uma primeira tentativa com um grupo maior, notei que as crianças estavam apontando coletivamente seus lugares, e não era esta a minha intenção. Queria proporcionar a cada uma esta escolha de forma autônoma e independente.

Nos atos cotidianos e em atividades sistematizadas, o que se recomenda é a atenção permanente à questão da independência e autonomia. O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno. A capacidade de realizar escolhas amplia-se conforme o desenvolvimento dos recursos individuais e mediante a prática de tomada de decisões. Isso vale tanto para os materiais a serem usados como para as atividades a serem realizadas. Podem-se criar situações em que as crianças fazem suas escolhas entre várias opções, em locais distintos ou no mesmo espaço (RCN, 1998, p.39).

A autonomia para fazer escolhas gerou satisfação e ansiedade nas crianças, algumas seguravam firme a minha mão e saíam às pressas, puxando-me para mostrar seus lugares preferidos. Outras ficavam algum tempo contemplando as áreas, até seguirmos para os locais escolhidos por elas. Desta forma, percorremos os espaços da escola, ora caminhando a passos firmes, ora mais devagar e, por vezes, até correndo, mas respeitando o ritmo de cada criança. Aos poucos percebi que eu tinha em mãos um verdadeiro portfólio de imagens capturadas pelas lentes infantis.

No dia seguinte, retomamos o assunto com o grupo e pedi para que desenhassem o lugar que mais gostavam na escola. Para realizar tal intento, seguimos para os espaços externos, assim, eles puderam visitar os ambientes e reavivar suas memórias, trazendo mais realidade para suas produções. As crianças pediram para desenhar em folhas variadas e, posteriormente, escolheram o registro que seria utilizado na pesquisa.

Após a organização das fotos e dos desenhos no computador, conversei novamente com os grupos e mostrei as imagens registradas por elas, bem como suas produções gráficas, agora digitalizadas. Naquele momento, cada criança explanou sobre o seu lugar preferido, e alguns dados novos foram surgindo para a investigação, a começar pela relação espaço/tempo. Oito crianças relataram que gostariam de ter mais tempo para brincar naqueles espaços.

Ainda que uma instituição disponha de espaços organizados e adequados

para as crianças da Educação Infantil, se houver carência de tempo para que este seja explorado e vivenciado, ele terá pouca validade. Sobre a relação espaço/tempo, Gandini (1999) cita as palavras de Loris Malaguzzi:

Precisamos respeitar o tempo de maturação, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta, extravagante, lúcida e em constante evolução das capacidades das crianças; esta é uma medida do bom-senso cultural e biológico (MALAGUZZI apud GANDINI, 1999, p. 157).

Respeito ao tempo das crianças, eis uma constante a ser pensada no contexto das EMEFs. Será que o tempo das crianças da Educação Infantil é igual aos tempos das crianças do Ensino Fundamental, para que ambas as modalidades de ensino sigam a mesma rotina? Esta foi mais uma dúvida levantada através da investigação.

A proposta do registro fotográfico e do desenho dos lugares eleitos pelas crianças como de seu maior apreço tornou evidente mais um aspecto. Esta revelou que, sete das quatorze crianças envolvidas na pesquisa elencaram como seu local predileto a pracinha destinada às crianças do Ensino Fundamental – “a pracinha dos grandes”. Cinco delas registraram brinquedos específicos da pracinha a elas destinadas, referindo-se a esta como “*a nossa pracinha*”. Uma criança relatou gostar de todos os lugares da escola, e outra apresentou a cozinha como seu lugar favorito. A quadra e a galeria não foram citadas pelas crianças, tampouco a biblioteca e a sala de informática, ainda que semanalmente elas frequentassem ou circulassem por estes lugares. Essa constatação levou-nos a inferir que o grupo apresentava maior apreço por espaços ao ar livre. Talvez possa haver neste dado uma ideia subjacente de que os outros espaços eram mais fechados, e sua utilização regrada pelos adultos, com normas fixas, sobrando pouco espaço para a construção individual, a autonomia e o protagonismo infantil, refletindo, mais uma vez, a postura adultocêntrica já abordada no decorrer deste artigo. Quais seriam os reais motivos que fizeram com que as crianças não mencionassem aqueles lugares? Elas não se sentiam parte destes espaços, não teriam se apropriado deles, e, em decorrência não o citaram? Estas são mais algumas dúvidas surgidas a partir desta investigação.

Diante dos dados produzidos na investigação, onde as crianças foram as protagonistas e coautoras, passamos a pensar sobre os variados aspectos, que se tornaram evidentes através da participação destes sujeitos. Assim, foi possível concluir que as crianças daquele grupo, encontravam impedimentos e dificuldades na interação e apropriação dos espaços escolares a elas “destinados”. A postura adultocêntrica, marcante nas falas dos sujeitos da pesquisa seria um dos empecilhos, além da inadequação física de alguns espaços, assim como foi evidenciado um impasse na relação espaço/tempo. Em meio a todos estes dados, outro aspecto também foi evidenciado na pesquisa: a vontade de grande parte do grupo de interagir mais com a “pracinha dos grandes”, o que me levou a refletir sobre a minha prática docente, naquele contexto educacional. Por uma questão de respeito às regras, rotinas e hierarquias, poucas vezes interagimos com aquele espaço.

Ao parar para pensar sobre o meu jeito de ser professora frente àquelas crianças, descobri, por intermédio delas, o quanto eu ainda tenho a crescer na trajetória de educadora, pois percebi que a forma com que eu propunha a utilização dos espaços da escola estava interferindo também na atuação das crianças frente a eles. Esta conclusão levou-me a inferir que talvez a reflexão possa ser a chave, ou quem sabe um dos primeiros passos em direção a uma Educação Infantil que ofereça espaços externos qualificados e possíveis de serem utilizados e organizados para as crianças e com as crianças. Possivelmente, através da reflexão em conjunto, sejamos capazes de descobrir o quanto os lugares que oferecemos às crianças podem ser promotores e/ou dificultadores de aprendizagens, e o quanto a nossa atuação de adulto pode auxiliar ou impedir a apropriação e a interação das crianças com estes espaços. Esta reflexão inclui enquanto premissa, o ato de ouvir as crianças, prestar atenção nelas, escutar suas vozes, seus desejos, ideias, críticas e sugestões.

Este artigo esboça um recorte de uma realidade educacional que nos faz pensar também sobre as políticas públicas voltadas para a oferta da Educação Infantil para as crianças em idade pré-escolar, no que tange a sua qualidade. Mas, indo além desta leitura, é importante indagar sobre a nossa atuação enquanto professora e a necessidade de expandirmos este olhar, de modo a nos aproximarmos verdadeiramente das crianças e de nós mesmos.

Maturana (2004), que já foi mencionado em outro momento desta discussão, defende a importância da conversa, do considerar o outro, e fala sobre o papel da educação, que, segundo ele, deve ser repensado. Ressaltamos ainda a esta colocação alguns questionamentos de Rinaldi (2016) que se referem a escutarmos a nós mesmos e nos perguntarmos o que somos e o que queremos. Para onde estamos indo? O que estamos fazendo? Questões que propomos a nós, professores e professoras da Educação Infantil, ao refletir sobre a contribuição das crianças nesta pesquisa e o resultado dos dados obtidos ao problematizar sobre os espaços externos daquela escola.

Se, enquanto educadores, pretendemos oferecer uma Educação Infantil de qualidade, onde as crianças são as protagonistas de suas histórias, comecemos a pensar sobre a forma como estamos nos relacionando com elas. Esta pesquisa nos levou a romper com pensamentos e atitudes, percebendo que algumas mudanças dependem de esferas superiores, mas outras cabem a cada um de nós.

Ao iniciar este artigo, lançamos aos leitores e leitoras um convite, e vou finalizá-lo com outro: Vamos olhar para as crianças e para os espaços externos que estamos oferecendo para elas dentro das escolas que ofertam ambas as modalidades de ensino e pensar sobre sua adequação e nas relações que se estabelecem neles e com eles. E olhemos também para nós mesmos, e que possamos refletir com frequência sobre a nossa prática docente. Acreditamos que este exercício possa ser revelador para vocês, assim como foi para nós. Portanto, deixamos aqui expresso este sincero convite.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o Decênio 2014 – 2024 e dá Outras Providências**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.observatorio.dopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb009&option=com_content&view=article>. Acesso em: 18 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional**. Vol. 2. Brasília: 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/biblioteca/dcnei_parecer_homologado.2010-08-12_09-16-46.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2015.

FERREIRA, Maria M. M. Branco Demasiado ou Reflexões Epistemológicas, Metodológicas e Éticas Acerca da Pesquisa com Crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria C. S. (Org.). **Estudos da Infância – educação e práticas sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. P. 229-281.

FRAGO, Antônio V.; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. P. 145-158.

HORN, Maria da Graça Souza; GOBBATO, Carolina. Percorrendo Trajetos e Vivendo Diferentes Espaços com Crianças Pequenas. In: FLORES, Maria Luiza R.; ALBUQUERQUE, Simone S. (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. P. 69- 84.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Salas de Aula de Escolas Infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança**. São Paulo: Nuances, 1999. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/90/103>>. Acesso em 26 jan. 2016.

KRAMER, Sônia. 2003b. “Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil”. In: BAZÍLIO & KRAMER, S. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez. pp.51-81.

LIMA, Mayumi S. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MATURANA, Humberto. **Entrevista concedida a Revista Humanidades**. Disponível em:

<<http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

RAMOS, Anne C. **Meus Avós e Eu: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese de Doutorado. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nr=0007_85424&loc=2011&l=084903dd233df4b6>. Acesso em: 05 mar. 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

O INTOCÁVEL AO ALCANCE DAS CRIANÇAS: VIVÊNCIAS NO PÁTIO ESCOLAR¹

Lusaqueli Wanner
Rosemary Modernel Madeira

RESUMO

O presente trabalho vem apresentar experiências e relações estabelecidas na Educação Infantil com o espaço do pátio escolar. Para isso, as crianças foram convidadas a experimentar o novo, a observar o ambiente natural e suas provocações, estabelecendo relações neste contexto em busca de uma ética de convivência. É desde aí a percepção de que as crianças na Educação Infantil e no ambiente do pátio escolar aprendem brincando e de uma forma interdisciplinar, seja na relação com os conhecimentos científicos despertados pelas curiosidades por elas apresentadas, seja pelas relações afetivas estabelecidas entre criança e natureza ou, ainda, nas relações estabelecidas entre seus pares. É através destas vivências que elas passarão a se perceberem enquanto um ser no ambiente natural e não um ser à parte desse ambiente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança e natureza. Pátio Escolar. Interdisciplinaridade.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O TEMA

É a partir das recordações ambientais infantis, tais como frequentar a chácara dos avós, que todo o encantamento da vivência ambiental permaneceu

¹ Este artigo é parte do trabalho de conclusão de curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC (2ª edição), intitulado “O intocável ao alcance das crianças: vivências no pátio escolar”, sob a orientação da Profª. Rosemary Modernel Madeira.

presente de forma indelével, nos banhos de rios, nas brincadeiras de jogar pedrinhas na água, de molhar o pé no arroio, de subir nas árvores para apanhar as frutas do pomar, de brincar com barba-de-pau², de pescar, de descer o morro sentada em uma folha de coqueiro puxada por uma amiga, de brincar de comidinha com o barro que secava na beira da estrada, de pular na poça d'água, de colher os ovos de galinha nos ninhos, de fazer bonequinhos com o sabugo de milho, de tomar banho de chuva, de andar de carreta e cavalo e infinitas outras brincadeiras, ou seja, viver em um lugar simples, mas de uma imensidão de oportunidades do brincar.

São as lembranças vivas desse tempo as precursoras da vontade de proporcionar um vislumbre das experiências vividas às crianças com as quais se convive e trabalha na escola, enquanto professora de Educação Infantil. Crianças que, talvez, não tenham um lugar como o que se viveu nas infâncias passadas, mas têm a escola, e esta tem um pátio como o ambiente que pode vir a favorecer experiências que as marquem de tal forma que possam lembrar com o mesmo carinho a lembrança vivida e que, talvez, sintam a mesma vontade: oferecer o que melhor lhe marcou para as gerações futuras. Tal como afirma Barbieri (2012, p. 117): “Momentos assim fazem toda a diferença, e nós, como educadores, podemos fazer a diferença na vida das crianças. [...] escolhemos ser professores [...] temos a responsabilidade política e humana de realizarmos nosso papel o melhor possível”. É na condição de professora em escola de Educação Infantil, que se vai descobrir o quanto é importante e valioso o brincar ao se ver as crianças com as quais se vai trabalhar, vivendo suas infâncias sem a preocupação de estar fazendo certo ou errado, de estarem construindo conhecimento ou não, crianças que estavam ali brincando e que, ao seu redor, podiam contar com um ambiente agradável e favorecedor de muitas experiências, sem preocupação *a priori* de resultados, tal como afirma Freire (2007, p. 50):

[...] o que tenho observado, sentido nas crianças (e em mim), como reflexo do nosso trabalho, é um grande entusiasmo, os desafios sendo enfrentados com alegria e prazer. O que nos dá a certeza de que

2 Barba-de-pau é o nome vulgar da planta de espécie *Tillandsia usneoides*, vulgarmente designada também como barba-de-velho.

a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora.

A meta não é o mero domínio de matérias específicas, mas estabelecer ligações entre a cabeça, a mão, o coração e a capacidade de reconhecer diferentes sistemas – aquilo que Bateson (2006 *apud* SILVA, 2015, p. 18), certa vez, chamou de “o padrão que interliga”, pois observou-se que em todos os momentos no pátio havia aprendizagens, que, para além da questão ambiental, contemplavam todas as áreas do conhecimento. Crianças brincando com água e areia na construção de bolos, medindo a quantidade de ambas para ficar na consistência correta para sua configuração, fazendo força para carregar baldes de água, trabalhando em grupo, preocupando-se com a estética ao colherem flores e folhas para enfeitar as comidinhas – a concentração, a imaginação, a quantificação, a classificação, as relações pessoais, a observação, o uso das linguagens, o movimento individual e coletivo em torno de um objetivo: tudo isso em uma única brincadeira iniciada e organizada por elas próprias, não com o intuito de aprender, mas, ainda assim aprendendo, pois como diria Mário Quintana (1994): “As crianças não brincam de brincar, brincam de verdade”.

A verdadeira educação ambiental só acontece na vivência prática com o ambiente, descobrindo nosso impacto e potencial de restauração. O pátio exige uma proposta pedagógica formulada por todo o grupo: crianças, profissionais, professores e familiares e atenta às regras de acessibilidade para todos em todos os espaços.

O QUE SENTEM AS CRIANÇAS EM RELAÇÃO À NATUREZA

Medo, alegria, prazer, tristeza, nojo, felicidade, amor, gratidão, amizade, dor, carinho, repulsa, atração. Vários são os sentimentos que permeiam a infância e, da mesma forma, a natureza se mantém envolvida com esses sentimentos, despertando os mais variados significados e emoções.

É ainda comum, didaticamente, trabalhar os seres vivos no ambiente natural, classificando-os como *úteis* e *nocivos*, atribuindo-lhes papéis de servidão aos seres humanos, de tal forma que ao se apresentar um ser vivo às crianças, pergunta-se: Para que serve? Ora, a cultura ocidental é permeada pela crença

de que o universo existe para usufruto dos seres humanos, sendo que estes são o centro que irradia ao seu redor os demais seres enquanto servos. Aqueles que não se prestam ao papel servil (não fornece alimento, abrigo, transporte, companhia...) são classificados como perniciosos, perigosos, ferozes, nojentos. Há o medo do desconhecido, e na ânsia de proteção aos menores, muitas vezes os adultos falam com desprezo de minhocas, sapos, lagartixas, e incentivam o afastamento das crianças destes, até os matando à sua frente. É de se esperar que essas crianças nunca se interessem em conhecer esses pequenos animais, e seguirão agindo da mesma forma.

Em contrapartida a essa possibilidade, na escola aqui pesquisada, situada no município de Novo Hamburgo, em duas turmas de faixa etária 4 anos- A e C, compostas por um total de 40 crianças de 4 a 5 anos de idade, proporcionamos projetos que visem ao conhecimento de pequenos animais (insetos, aranhas, répteis, anfíbios etc.) quando do interesse das crianças. É assim que as famílias e os alunos acabam interagindo, aprendendo e entendendo quem são esses atores e quais seus papéis no ambiente.

No cotidiano do pátio escolar, deparamo-nos com animais, e as reações são as mais diversificadas. Antônia³ (5 anos), vê um pequeno sapo e diz:

“O sapo subiu no pneu e caiu. Eu não tenho medo”. Para confirmar a afirmativa, vai chegando cada vez mais perto para observar. Noutro momento, ao se depararem com um sapo, houve aquela gritaria, mas uma aluna que se mostrava muito curiosa e corajosa logo relatou que não tinha medo, caminhando em direção ao sapo, foi acompanhada pela turma. Formou-se uma grande roda no seu entorno, e os gritos medrosos logo deixam de existir, sendo o medo substituído pela curiosidade.

Como relata o Parecer 20/2009 (BRASIL, 2009, p. 16), “experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente e conservação da natureza e ajudem elaborar conhecimentos, por exemplo, de plantas e animais, devem fazer parte do cotidiano da unidade de Educação Infantil”. O sapo, por exemplo, nem sempre é um animal que tratamos com afeto, porém é um ser vivo e como tal merece o respeito e o cuidado daqueles que com ele dividem o planeta. Léa Tiriba (2005) vai afirmar que a nossa cultura antropocêntrica “esquece” que os seres humanos não estão sós, partilham a existência com inúmeras outras

3 Visando à integridade das crianças, foram usados nomes fictícios.

espécies, sem as quais a vida no planeta não pode existir. Faz-se necessário cada vez mais descobrir, afirmar e ensinar que somos parte da natureza!

Com o propósito de inventar e organizar espaços desafiadores, bonitos e que permitam a criatividade e subjetividade de cada um e de todos, iniciamos um projeto de revitalização do pátio escolar. Dentre as construções, haviam brinquedos e cantinhos pensados para potencializar o repertório de ações e experiências, proporcionando aventura, movimento, convivência, mistério e brincadeira. Pesquisadores do campo das infâncias vêm mostrando o quanto é preciso oferecer o que há de melhor às crianças (*apud* BARBOSA; HORN, 2008, p. 117), “para as crianças, é preciso oferecer o melhor”. Em vários momentos durante o ano letivo, além dos pequenos animais e insetos que apareciam no pátio, também vinham nos visitar alguns outros bichinhos, dentre eles coelhos, cachorros, gatos... Uns convidados, outros intrusos, mas todos tratados com muito amor e carinho pelas crianças. Uma manhã foi recebida a visita de um cachorro morador da rua. Sem titubear, João (4 anos) sugere uma solução para o problema: “Ele veio brincar com a gente. Vamos deixar ele morando aqui na escola?”. Explica-se a dificuldade da adoção por parte da escola, pois o animal precisa de muitos cuidados, de uma casa, e como ele já tem um dono, precisa deixá-lo viver com sua família. Rapidamente, forma-se o círculo em torno do visitante, e este “não se fez de rogado” em relação a todas as mãozinhas que se não cansaram de afagá-lo.

Apesar de algumas coisas parecerem perigosas, também há outras que encantam, permitem que se chegue perto, que o sentir é consentido de uma maneira especial. Este foi o caso do Matheus (5 anos), quando encontrou uma borboleta ao plantar flores em floreiras suspensas do pátio:

“Profe⁴, deixa eu pejar na mão, ela não morde né?”

Explicou-se que a borboleta é delicada e que se precisa ter muito cuidado para não a machucar. Ela nos acompanhou durante um momento e passou de mão em mão; aos poucos os que olhavam mais de longe, curiosos, mas um pouco ressabiados, vinham chegando mais perto, encostando-se a ela e observando sua beleza e suavidade.

⁴ Optou-se pela transcrição literal das frases dos alunos, portanto, mantendo a redução de “professora”, a maneira como as crianças usam ao falar com ela.

Para além do medo, surge também o desafio, a tentativa, a experimentação. Há algum tempo atrás – e não se fala de um tempo tão distante – era possível ver um grande número de crianças brincando nas ruas, em frente às suas casas, nas casas dos avós e parentes, com muitos amigos. Crianças que brincavam com barro, tomavam banho de chuva, andavam de bicicleta, subiam em árvores, conheciam passarinhos, comiam ingá e goiaba, viviam intensamente sua infância. Subir em uma árvore era natural, mas, na atualidade, talvez por falta de espaço, talvez como medidas de proteção, não se vê isso acontecer com tanta frequência. Porém, a pergunta e a afirmativa de Alice (5 anos):

“Profê, lembra que eu tinha medo de subir na árvore? Mas agora não tenho mais!”

Isso vem mostrar que, ao conviver e ter a oportunidade dessa vivência no pátio escolar, ela superou o medo e essa brincadeira passou a ser uma de suas favoritas.

Pode-se dizer que atualmente é raro ver essas brincadeiras, pois as crianças estão cada dia mais “emparedadas”. Sabemos que as ruas realmente se tornaram perigosas e muitas vezes nos espaços em que poderiam acontecer essas vivências não temos segurança. Desta forma, os pais estão cada dia mais superprotetores e, em muitos momentos, é necessário retomar com eles: nas suas infâncias, o que faziam? Como brincavam? E de quê?

A escola pode ser esse lugar seguro, que garanta uma vasta beleza e que propicie, no cotidiano, liberdade e relação de proximidade com a natureza. Pode também ser facilitadora, auxiliando a família a compreender a importância e o que a criança estará potencializando ao viver nesse ambiente, pois elas têm verdadeira paixão por espaços ao ar livre, em contato com elementos do mundo natural.

Apesar de ser um assunto que vem tomando frente em muitas discussões, a Educação Ambiental assusta alguns professores. Esses, geralmente, ao pensar seu planejamento, dispõem de atividades artísticas como, por exemplo, um desenho de uma árvore com suas partes, que devem ser pintadas e identificadas. Faz-se aqui a crítica à atividade de pintura e identificação, mas sim porque, em quase cem por cento dos casos, há uma árvore ao lado da escola e que esses professores poderiam levar as crianças até ela, observar suas especificidades, fazer o desenho olhando-a, percebendo os diversos tons de cores que a luz nela provoca, sentindo na pele o ventinho de suas folhas, aspirando o cheiro

por ela produzido, tocando a textura do seu tronco, e, talvez, degustar seus frutos. Nisto, certamente, há um valor diferente, pois se parte dos sentidos, da percepção real da árvore e não da ideia reproduzida em papel, pois, segundo Tiriba (2010, p. 8):

Não se trata de aprender o que é uma árvore decompondo-a em suas partes. Mas de senti-la e compreendê-la em interação com a vegetação que está ao redor, com os animais que se alimentam de seus frutos, com as nuvens que trazem chuva, com a sensação agradável gerada pela sombra em que brincamos.

Nesse sentido, é necessário entender a importância do ambiente externo e de dar prioridade para esse espaço instigante, conseguindo propiciar um processo de transição entre o dentro e o fora.

Conseguir estabelecer parcerias entre as famílias e membros da escola, mostrando a alegria em brincar com o barro, tomando um delicioso banho de chuva – não se tem como explicar a mistura de sentimentos que se mostram presentes nesse momento. E nada melhor do que poder oferecê-los e poder voltar a ser criança junto com elas, mas para isso é preciso, de acordo com Tiriba (2010, p. 6):

Encantar-se com a beleza do dia, brincar na chuva, comer goiaba tirada do pé, ouvir o canto de um pássaro, observar as nuvens brincando no céu... que ensinamentos, que aprendizagens, que estados de espírito essas experiências propiciam? Todos sabemos quanto fazem bem, nos tranquilizam, nos energizam.

Ao permitir que as crianças se sintam à vontade para serem crianças e ao estabelecer vínculos afetivos com seus professores, a brincadeira torna-se mais divertida e mostra que para brincar não se tem idade. Foi exatamente assim que aconteceu em presença da chuva: entregar-se ao momento, sentir as gotas de água que caíam do céu e tocando os corpos, jogar-se nas poças de água, correr, sentir o barro macio nos pés, tornarem-se cúmplices nessa aventura, testemunhada na frase do Bernardo (4 anos):

“Ah, que legal, que chuva geladinha! Vou jogar barro em você, profe!”.

Crianças e professoras mostram que o brincar deve ser mantido ao longo da vida, e que essa relação é essencial.

OBSERVAÇÕES, CURIOSIDADE E DESCOBERTAS NO PÁTIO ESCOLAR

O pátio é um espaço privilegiado da descoberta de si e do entorno, vivendo em amoroso equilíbrio consigo mesmo e com todos os outros seres vivos, e, de acordo com a proposta deste trabalho, a palavra **pátio**, para além de estar aberto, exposto, evidente, é, especialmente, um espaço de relações, de percepções e de descobertas.

Dentro da proposta, reuniu-se a turma, para explicar que iríamos fazer um passeio, coletando do chão “coisas da natureza” encontradas ao longo do caminho. Saímos da escola, e as crianças foram caminhando e conversando. De repente, João (4 anos) encontrou uma pena, todos ficam em volta dele inicialmente querendo descobrir como ela estava ali, de que pássaro era, até que Pedro lembrou da proposta de coletar elementos da natureza e pergunta:

“Profê, pena é da natureza? ”.

Pergunta-se então à turma, e uma aluna convictamente logo respondeu:

“Se é de passarinho, é da natureza”.

Ao argumento irrefutável, concordância geral, e seguimos o passeio que se mostrou pródigo de descobertas: folhas, sementes, galhos, carvão, pedras...

Faz, então, a descoberta que, na praça ao lado da escola, havia muitas coisas desconhecidas, coisas estas que não sabia de onde vinham, como foram parar ali, ou mesmo, se sempre estiveram nesse espaço e, ainda assim, como os olhos não as viram.

Feitas as coletas, observações, análises, conversas, conclusões, dúvidas, expectativas, retorna-se à escola, e cada um apresentou à turma o que encontrou,

falando de suas especificidades, cores, texturas, quantidade, temperatura, peso, tamanhos etc.

À medida que a apresentação se concluiu, foi colocado o resultado da coleta, organizadamente, no pergolado do pátio. Ofereceram-se folhas nas telas da escola, tinta e cola, e disse que se poderia brincar com esses materiais. Logo houve a organização da turma, buscaram materiais, começaram a criar, inventar e explorar a coleta.

Quando uma semana se mostra constantemente chuvosa, as crianças acabam ficando muito tempo em espaços emparedados e, naturalmente, em um desses momentos surge a tradicional pergunta:

“Vamos no pátio hoje?”.

Vários, então, correm para a janela com a intenção de ver como estava a situação lá fora e, ao verem as poças de água sob o balanço com a areia encharcada, um deles comentou:

“Não dá, né, Profe?”.

Após uma pequena reflexão, foi respondido:

“Vamos! E ainda faremos mágica!”.

Entrega-se um boneco de papel a cada um e espalha-se lápis de cor, giz de cera e canetinhas para que cada um criasse seu boneco. Concluída a criação, pede-se para que cada um dobrasse as pernas e os braços do seu boneco e levasse com cuidado o “novo amigo” ao pátio. Chamaram-se todos para perto do balanço e propôs-se que cada um colocasse seu boneco na água para ver o que aconteceria. Poucos minutos depois, Emanuel (4 anos) disse:

“Que tri! O boneco está abrindo os braços e as pernas! Ele está se mexendo!”.

Ao ver os bonecos abrindo os braços e as pernas, foi uma emoção enorme: uns demoravam mais que os outros, cada um tinha o seu tempo, e era necessário saber respeitar isso. Após ficar ali brincando, fazendo com que eles nadassem, dando banho, entre outras brincadeiras, surgiram mais algumas novidades:

“A água está ficando colorida!;

“Tem bonecos ficando brancos de novo! ”;

“Mas só os que foram pintados de canetinha...”.

Eis as descobertas!

Recolheram-se os bonecos que sobraram e levaram-se-os para a sala. Cada um recebeu uma folha na qual colocou cuidadosamente seu boneco. Como alguns deles haviam perdido a perna, o braço, ou até mesmo se rasgado, no dia seguinte convidou-se a todos a olhar com atenção quais os cuidados que “seu amigo” estava precisando e achar uma solução para ajudá-lo. A conversa, então, se desenvolveu no sentido de que existem pessoas assim como eles, e foi assim que surgiram muletas, cadeiras de rodas, pontos, curativos, e isso gerou muitas conversas a respeito.

Em 2001, através da Resolução CNE/CEB nº 2, o Ministério da Educação (MEC) atualizou os conceitos relacionados à Educação Especial, de forma que passaram a ser considerados alunos com necessidades educacionais especiais pessoas que apresentem dificuldades de aprendizagem não vinculadas à causa orgânica específica ou, então, relacionadas a limitações ou deficiências, condições, disfunções, dificuldades de comunicação e sinalização e também altas habilidades e superdotação. Morin (2011, p. 49-50) destaca de uma forma muito bela esse princípio:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais

comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

A inclusão está cada vez mais presente no âmbito escolar, porém, ainda pode-se perceber muitas dificuldades em como agir a seu respeito. Assim sendo, é interessante lembrar que o objetivo da inclusão é a aceitação das diferenças, pois incluir é tratar naturalmente cada um, respeitando suas individualidades e promovendo interações.

Durante um momento de brincadeira livre no pátio em um dia quente de verão, a turma começou suas brincadeiras de barro, e muitos diálogos se estabeleceram durante esse momento em que pequenos grupos se formaram, atraídos por seus interesses e vontades. Como neste espaço em que se estava não havia torneira, disponibilizaram-se alguns baldes de água, que se deixou aleatoriamente no entorno.

Alguns optaram por fazer bolos e pães, tentando encontrar o ponto da mistura de areia e água para moldar e criar com o barro. Alguns queriam mesmo era se lambuzar, fazer rios cavados no chão, onde ao largar a água pudessem observar seu caminho e, dentre todas as brincadeiras, surgiu uma nova descoberta: algumas alunas estavam com seus potes cheios de água; aos poucos iam acrescentando a terra e perceberam que ocorreu um fenômeno, segundo o relato de Lavínia (5 anos):

“Olha meu bolo de barro, está dando bolhas!”

Era o momento de comentar que, no caso, as bolhas que subiam eram formadas pela liberação do ar contido na areia, e uma nova aprendizagem se fez. Na brincadeira, houve a possibilidade do conhecimento científico, tal como afirma Maria Carmem Silveira Barbosa no documento “Práticas Cotidianas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 84), segundo a qual:

[...] os adultos responsáveis pela educação das crianças pequenas acreditam em seu potencial para a aprendizagem das linguagens e muitas vezes evitam

experiências com linguagens simbólicas e expressivas mais sofisticadas, por acreditarem que as crianças não a compreenderão por sua pouca idade. Talvez, por exemplo, pensem que a física, como uma disciplina, com suas fórmulas e esquemas, esteja longe da educação infantil, porém sabemos que muitas vivências cotidianas na sala, na caixa de areia, no parquinho, apresentam às crianças as noções concretas dos conceitos da física. Há uma pré-história da física – como linguagem espacial – nos pátios da educação infantil.

Casos como esses acontecem o tempo todo e permeiam as infâncias e o cotidiano da Educação Infantil, pois os fenômenos naturais despertam a curiosidade e com ela os “por quês”. Por isso, a importância de pensar e organizar os espaços da nossa escola, pesquisando quem são os alunos, do que gostam, o que mais se pode oferecer a eles, o que se potencializará com essas ofertas, qual a função do professor nesse espaço, tal como sugere Barbosa e Horn (2008, p. 120):

A qualidade dos espaços escolares reflete uma nova forma de pensar a educação. A organização do ambiente é uma linguagem silenciosa, que sugere conteúdos, ideias, relações e propostas. Os espaços devem ser elaborados para trabalhar em grupo, conversar, refletir, revisar as experiências e teorias para, assim, poder encontrar ordem e significado.

Ao viver nesse espaço, relacionando-se com seus objetos e materiais, o olhar deve ser agudo e sensível para nele buscarmos todas as relações possíveis que se possam encontrar no ambiente circundante, para construirmos o significado de educar. Partindo dessa premissa, fomos até o jardim, levamos folhas e materiais para colorir. Propôs-se:

“Vamos olhar algo que chame atenção, que seja bonito ou curioso e, após, faremos o registro através de desenho”.

Cada um se colocou frente ao seu foco e começa a desenhar. Alguns observam cada detalhe, representando-os cuidadosamente. Muitos outros, que se colocaram à frente de árvores e flores, desenharam de forma estereotipada. Questiona-se se era isso que estavam observando e ouve-se a confirmação que sim, como se todas as árvores fossem iguais. A afirmação tão peremptória leva a uma reflexão: como crianças tão pequenas têm esse “modelo” tão presente? Ao se arriscar a fazer algo diferente, temiam fugir do padrão? Até que ponto se pode colocar um freio na capacidade de observação e criatividade infantil ao se proporcionar estereótipos?

Dentre as conversas que aconteciam nesse momento, deparamo-nos com um cogumelo no tronco de uma árvore. Um pequeno grupo juntou-se em volta, observando e criando suas hipóteses sobre a espécie. Observaram por um longo tempo e, na tentativa de um esclarecimento, acabaram por chamar a professora que ouviu a afirmação de João (4 anos):

“Isso aqui é um fungo (e sem muita convicção), né, profê?”

Ao que foi respondido:

O que vocês acham que é?”

Discute-se por instantes e confirma-se a suspeita de João (Sim, é um fungo), ao que ele, imediatamente, emenda: “Viu? Eu sabia!”, e fica todo feliz por saber e ensinar aos amigos.

Atividades dentro desse contexto fizeram-se presentes ao longo de toda a pesquisa, e esse lugar de liberdade se manteve constantemente dentro de cada momento de aprendizagem. Já que “[...] a exploração pode ser uma atividade desenvolvida no ambiente externo. Uma das maneiras mais eficientes de atrair pessoas, principalmente crianças, ao ar livre, é oferecer a elas uma chance para que brinquem!” (HERMAN *et al.*, 1992, p. 31). Nos momentos em que estavam no pátio, envolvidos em brincadeiras ao ar livre, surgiram muitas curiosidades e momentos de exploração, em que cada criança podia viajar na sua imaginação ou então encarar seu caráter investigativo de pesquisador.

Partindo da premissa: *oferecer a elas uma chance para que brinquem*, propôs-se uma atividade de desenho com tinta de beterraba. Foi-se ao mercado, compraram-se beterrabas e, no retorno à escola, foram colocadas numa mesa

em um dos espaços bem sombreados e mais reservados do pátio. Falou-se dos aspectos físicos dessa raiz, qual seu sabor, quem gostava de comê-la e, ainda, se sabiam o que acontece ao colocá-la na água. Realizou-se a experiência e constatou-se que com a beterraba nada acontece, mas o volume da água aumenta, fazendo-a derramar do pote. Após, cortaram-se rodela e fez-se novamente o teste e aí então a observação: como mágica, a pigmentação vai colorindo a água. Nova proposta: pintar com pincel ou com um palitinho de beterraba.

Durante a realização da atividade, ouviu-se o canto de um pássaro. Prosseguindo seu desenho, Emília (4 anos) percebeu seu canto e chamou a atenção dos amigos:

“Olha! Escuta! Tem passarinho cantando!”.

Quando Boff (1999, p. 33) afirma que “Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. [...], abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, de responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro”, conclui-se que nossa função como seres humanos é despertar o gosto, o zelo, o amor pela terra e tudo que consta nela, pois quem ama, cuida. O canto do pássaro não estava planejado, nem o vento que fazia voar os cabelos, mas a atividade ali proposta tinha realmente a intenção de que, além do desenho, pudessem acontecer outras intervenções, que os alunos não ficassem obrigados a não escutar e não ver o que estava acontecendo por estarem dentro de quatro paredes, mas sim que pudessem se entregar ao momento por satisfação e encantamento, na perspectiva de que: “Explorar a Natureza com uma criança está intimamente ligado a tornar-se receptivo a tudo que existe a sua volta. É aprender a usar seus olhos, ouvidos, nariz e pontas dos dedos, para abrir os enferrujados canais das impressões sensoriais” (HERMAN et al., 1992, p. 31).

Por perceber a espontaneidade, a leveza, a concentração nas atividades realizadas em espaços ao ar livre e o envolvimento das crianças nesses momentos, desenvolveram-se muitas atividades com materiais diversos e não estruturados⁵ que também despertavam seus interesses, pois, se quiser soprar a brisa da curiosidade, deve ser espontâneo e agir naturalmente.

Uma atividade que utilizava o vento foi proposta no pomar: foram

⁵ São objetos opostos aos faturados, como, por exemplo: folhas, galhos, caixas, sementes, pedras, pinhas... Esses podem se transformar facilmente de acordo com a imaginação e criatividade.

penduradas com grampos, em varais, folhas de jornal, soltas ao vento, e cada um dos alunos tinha o desafio de fazer um desenho com tinta, assim, no balançar da folha pela brisa. Eduarda (4 anos) não se conteve e reclamou:

“Ui! Tá voando”.

Ao que prontamente Clara (5 anos) responde:

“Deixa que vue (sic) ”.

A frase de Clara – mesmo que com uma conjugação inexistente – tem grande significado nesta pesquisa, levando à reflexão sobre a importância da liberdade, do encantamento, através de atividades simples, mas essenciais para a construção do sujeito e de seus ideais. Esse desafio lançado às crianças fez com que elas mostrassem sua liberdade de expressão, desfrutassem algo bom, sem se preocupar com um resultado, de simplesmente experimentar com emoção essas vivências, mostrando, assim, que o desenvolvimento ocorre quando, à sua frente, existem possibilidades para que isso aconteça.

No mesmo dia no pomar, Joana (5 anos) pega uma folha de uma laranjeira e diz:

“Essa folha tem cheiro de chá. Uhm! Que coisa boa! ”.

Joana, além da relação estabelecida nas vivências familiares, está relacionando esse cheiro a algo agradável – Quem poderá saber se este não será um dos cheiros de lembranças da escola?

A INTERDISCIPLINARIDADE ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS

Partindo do pressuposto de que a observação e a ação sistemática no ambiente natural desinquieta, faz pensar e buscar soluções para nossas dúvidas de forma global, já que isoladamente as diversas disciplinas, como História, Geografia, Biologia, Física, Artes, Matemática, Sociologia etc., não dão conta sozinhas. Portanto, é da interconexão disciplinar que a educação ambiental se manifesta, tal como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013):

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

Em um passeio nas proximidades da escola, Matheus (5 anos) diz:

“Achei cinco folhas, duas verdes e três amarelas.”.

Naquele momento, não se havia planejado uma aula com objetivos matemáticos, porém essa relação entre quantidade, cores, semelhanças e diferenças aconteceu naturalmente numa caminhada de observação ambiental.

Durante todo o tempo, as crianças fazem relações, utilizando seus conhecimentos prévios como referência – é o caso de algumas falas que ouvidas durante a pesquisa, tal como a de Antônia (5 anos):

“Essa laranjinha é a filhinha, porque é bem pequenininha...”.

Há, aqui, uma menção explícita aos diferentes tamanhos e a tentativa de explicar essa diferença na relação familiar, em que os adultos são os grandes, e as crianças, os pequenos.

Em um dia de brincadeiras com barro, as crianças pegaram algumas panelas, colheres de pau, escumadeiras e brincaram com areia e água embaixo de uma grande árvore, estabelecendo as combinações de faz de conta, em que cada um era um personagem na configuração familiar. Dentre as conversas que permeavam a brincadeira, eis que surgiu a constatação de Vicente (5 anos), ao encher um pote com barro com areia:

“Quanto mais areia eu coloco, mais a água vai subindo”.

Essa constatação, observada com curiosidade por outros alunos, acontece

devido à lei da física, já que dois corpos não ocupam o mesmo lugar ao mesmo tempo no espaço. Para eles, aquele fenômeno era muito curioso – não sabiam ao certo o que estava acontecendo, mas esse era mais um motivo a investigar.

Ao serem convidadas a observar o jardim em frente à escola, foi solicitado que observassem as árvores, se eram todas iguais, o que cada uma tinha de diferente, e logo Alice (5 anos) observou:

“Olha, as folhas são diferentes, têm folhas com ziguezague, e têm outras compridas e lisinhas, outras bem pequenininhas!”.

A observação é plena de possibilidades, tais como tamanhos, cores, texturas, plantas com ou sem flores, pedras coloridas, troncos de árvores de diversos tipos, cheiros, sons, insetos, temperatura, espaços com sombra e sol, entre outros. A variação e a qualidade das possibilidades apresentadas dão o tom dos tempos e espaços para a aprendizagem. Materiais não estruturados, como elementos naturais (areia, terra, plantas, animais, vento, água) ou manufaturados (cones, carretéis, madeiras, caixas, latas, tecidos, mangueiras, pneus) são bastante comuns nas brincadeiras escolares, apresentando um vasto repertório a ser revelado e inventado. Quando esses materiais são inseridos no cotidiano escolar, potencializam as experiências, os processos de criação e incrementam as diferentes linguagens.

Durante as brincadeiras, ao se depararem com esse tipo de material, as crianças necessitam de encorajamento e tempo para pensar, explorar, criar e desenvolver habilidades, tal como afirma Horn (2004, p. 19): “[...] *é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço de brincar*”. Além de proporcionar esses espaços, é necessário que o professor acredite em seus alunos, garantindo que a brincadeira seja o foco principal em todos os momentos, apoiando suas iniciativas de sentir o sabor de uma conquista, ao conseguir vencer a cada novo desafio.

Em determinado momento, brincou-se de balança com elementos da natureza encontrados no pátio e, para isso, pendurou-se um galho embaixo de uma árvore em equilíbrio. Foram deixados cordões, fitas, tesouras sob a árvore e propôs-se o desafio: eles tinham de colocar no galho o que haviam coletado, mantendo o equilíbrio. Foi uma brincadeira complexa, pois tinham que coletar o material, achar um jeito de adicionar ao galho, pensar no peso de cada coisa, equiparando os pesos

em ambos os lados e deixar um enfeite belo para o pátio. Esse grande desafio, que exigiu trabalho em grupo, concentração, observação, negociação, percepção de massa, volume, quantidade, além do aspecto estético, foi vencido com sucesso.

É necessário obter espaços adequados e materiais distintos que convidem as crianças a criarem suas próprias histórias, tornando-as protagonistas do seu desenvolvimento, interagindo com seu meio e desenvolvendo as diversas linguagens, estabelecendo seus esquemas sociais, afetivos, cognitivos, estéticos e motores, dando-se também a importância devida à imaginação, tal como afirma Horn (2004, p. 1): “Quando [...] a criança usa um pedaço de madeira como se fosse um avião, ela se relaciona com a ideia de avião, e não propriamente com o pedaço de madeira que tem em mãos”.

Ao disponibilizar materiais não estruturados, com funções distintas e desconhecidas pelas crianças, faz-se gerar novas formas de criatividade, pois o conflito de desfazer a função original nem sempre é fácil para todos, mas ao perceberem que não há uma única maneira de fazer as coisas e que não precisamos fazer todos do mesmo jeito, essa imprevisibilidade de resultados acaba tomando conta das brincadeiras, potencializando a diversidade de criação desses momentos.

Usando o carvão como objeto não estruturado, perguntou-se às crianças se o conheciam e para o que servia. Todos disseram que era para fazer churrasco!⁶ Levou-se a turma para a praça, onde encontram um espaço com pedaços de papéis distintos em cores e tamanhos e alguns pedaços de carvão. Ao perguntarem o que era para fazer, foi respondido:

“Hoje esses materiais farão parte da nossa brincadeira. Cada um pode usar para o que quiser. Podem criar!”.

Cada um escolheu um papel e pegou um pedaço de carvão, utilizando os materiais de forma distinta: alguns deixaram o papel e começaram a pintar o seu próprio corpo, outros desenharam cuidadosamente, alguns esfregaram o carvão explorando seus efeitos sobre a folha. Yuri (4 anos) comentou:

“O carvão suja as mãos, ele é como um lápis, só que só desenha preto.”

A percepção do que vai surgindo ao longo da exploração, e o que se pode

⁶ Aqui ressalta a ótica cultural atribuída ao objeto. Sendo nossa região produtora de carne, é cultural assar a carne nas brasas, sendo que o carvão vegetal serve perfeitamente a esse uso.

fazer com esse material (que inicialmente parecia ser apenas conhecido para fazer o churrasco) é o que tornou a atividade enriquecedora. Primeiramente, analisou-se do que era feito o carvão, como se constitui sua matéria; após falou-se sobre as expectativas da utilização do material, identificando que, apesar da cor preta, a sua utilização sobre superfícies distintas faz com que ele apresente tons diferentes, como podemos ver o contraste nos desenhos com traços fortes ou nos sombreados, verificando que a força utilizada sobre o objeto também interferia na intensidade da cor e que, ao ser tocado, também mudava a cor da nossa pele, ou seja, é possível identificar que, apesar de utilizar o mesmo material, cada um cria, experimenta e aprende de um jeito diferente.

Ao colocar caixas de papelão dispostas pelo pátio em outro dia de brincadeiras coletivas, não houve nenhuma necessidade de falar o que fazer com elas; imediatamente criaram significados diferentes aos objetos. De caixa de papelão, passou a ser um carro sem rodas, movido pelo “motor colega”, levando Bernardo (4 anos) a exclamar:

“Uou! Pode puxar mais rápido!”.

Assim, através da brincadeira, para além do significado atribuído à caixa naquele momento, há também a introjeção empírica dos conceitos físicos, tais como força, atrito e resistência, que podem ser identificadas no contexto do brincar, bem como o trabalho em equipe, cooperação, organização, cuidado e a segurança estabelecida entre as crianças.

Ao chegar à escola em uma tarde nublada e com muito vento, as crianças correram para a janela para olhar se iria cair um temporal. Ao ver as folhas rolando no chão, foi percebida a empolgação deles pelo que estava acontecendo do lado de fora da sala, todos estavam voltados para o tempo. O entusiasmo observado leva a um convite à turma para ir ao pátio, levando algumas sacolinhas plásticas e tiras de tecido, com a intenção de construir-se pipas. Ao colocarmos-las no ar, há a constatação de Matias (5 anos):

“Nóh, que ventão, corre que nossa pipa vai voar!”.

Ao sentir o vento forte, o entusiasmo de fazer a pipa voar era imenso, de forma que criaram experimentações de como se podia fazer isso acontecer – alguns subiam em lugares altos, outros corriam o mais rápido que podiam, e

alguns ficavam parados, testando como deveriam puxar, percebendo a direção do vento ao observar a direção da sacola. Aí se percebe a importância de ser uma “professora brincalhona” e de aprender com as crianças e, neste aprender, sonhar, imaginar e inventar, despertar fantasias e possibilidades ambientais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao firmar a lembrança na infância, recheada de sabores, cores, cheiros, sons, texturas, experimentações e vivências, associada ao desafio de um trabalho no qual se priorizasse a Educação Ambiental e, ainda, a percepção da descoberta de que *a escola é um lugar de viver a infância*, pode-se pressupor que a Escola de Educação Infantil seja um espaço oportunizador de vivências de qualidade lúdico-pedagógica. Ao aproveitar cada momento e deixar com que a curiosidade e o encantamento fossem estimulados, fizeram-se grandes descobertas, as quais não foram poucas, envolvidas com a Física, a Matemática, as Artes, as Ciências, a História, a Corporeidade, entre outras. Nesse sentido, afirma-se que, além de serem significativos e construtivos esses momentos ao ar livre em contato com o meio natural, eles também auxiliavam na criação, imaginação, observação, levantamento de hipóteses, constatações, agregando sensações e sentimentos.

Enfatizando o “desemparedamento” proporcionado em diversas situações de vivências ao ar livre, de contato pessoal e sensorial com o meio ambiente, o que tratamos como desafio foi o planejamento do ambiente e os diversos materiais que seriam disponibilizados, causando a busca por descobertas e novas experiências. Aprendemos muito coletivamente e, além das propostas iniciais, tivemos a oportunidade de nos conhecer melhor, de nos permitir novidades, de experimentar e vivenciar situações marcantes, e é dessa forma que o trabalho vem mostrar um pouco do cotidiano da Educação Infantil, evidenciando que todos podem ensinar e aprender, cada um do seu jeito, respeitando as especificidades, porém, na busca do mesmo objetivo, o bem-estar consigo, com o outro e com o meio ambiente.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre, Artmed, 2008.

BOFF, Leonardo. Saber Cuidar, Ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer 20, de 09 de dezembro de 2009. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 28 ago. 2016.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

HERMAN, Marina Lachecki et al. Orientando a criança para amar a terra. São Paulo; Augustus, 1992.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

QUINTANA, Mário. Para viver com poesia. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1994.

SILVA, Francisco Lucas da. Um sábio na natureza. Natal: IFRN, 2015.

TIRIBA, Lea. Crianças, natureza e educação infantil. 2005. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf> >. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Crianças da natureza. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file> >. Acesso em: 28 ago. 2016.

FAZ DE CONTA E PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS¹

Cristina de Vargas

Gabriel de Andrade Junqueira Filho

RESUMO

Este artigo origina-se da pesquisa realizada para elaboração do trabalho de conclusão apresentado no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da FACED/UFRGS-MEC, que buscou compreender se e como os pais e a professora de uma turma de crianças, entre 3 e 4 anos, de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Novo Hamburgo, percebem as relações entre o brincar de faz de conta e o protagonismo das crianças. O referencial teórico fundamentou-se em autores como Barbosa (2012); Oliveira (2002); Moyles (2002; 2006); Kishimoto (2008); Horn (2004); Fortunati (2009); Sarmiento (2002; 2003) e Corsaro (2005), entre outros. Ao final desta pesquisa, foi possível concluir e reafirmar quão essenciais são os momentos de brincadeira de faz de conta na vida das crianças e quanto pais e professores precisam, cada vez mais, possibilitar e privilegiar esses momentos, tanto das crianças entre elas, como das crianças com os professores e seus pais. Também foi possível avaliar a necessidade de divulgação e compreensão dos conceitos de protagonismo infantil e protagonismo compartilhado entre as crianças e os adultos responsáveis por elas, com vistas à promoção de momentos qualificados de brincadeira, principalmente as de faz de conta, território, por excelência, da exploração e vivência do protagonismo pelas crianças, de forma lúdica e assistida pela atenção e participação sensível de seus pais e professores.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Faz de conta. Protagonismo infantil. Participação dos adultos. Protagonismo compartilhado.

¹ Este artigo é parte do trabalho de conclusão de curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC (2ª Edição), intitulado , intitulado “Faz de Conta e Protagonismo das Crianças na Educação Infantil: que pensam pais e professores?”, sob orientação do Prof^o. Dr^o. Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

PARA COMEÇAR A REFLETIR...

Temos muito claro as contribuições que o brincar traz às crianças, porém, também parece-nos evidente que uma parcela significativa de profissionais da Educação Infantil e muitos pais de alunos não lhe dão a devida importância, considerando-o uma perda de tempo. Tal avaliação se dá, entre outros indicadores, pelo fato de, nos momentos de brincadeiras, alguns professores aproveitarem para fazer qualquer coisa, menos brincar com as crianças ou observá-las enquanto brincam. Não levam este momento a sério e acabam por não perceber, dar acolhida e compartilhar tanto as alegrias quanto as angústias, os medos, as habilidades e as necessidades das crianças, que também se revelam nos momentos de brincar de faz de conta. Mrech (2008, p.160-161), por exemplo, nos aponta que “o brincar da criança não é apenas um ato espontâneo de um determinado momento. Ele traz a história de cada criança”. É durante as brincadeiras que as crianças fazem muitas de suas descobertas, têm muitas das suas primeiras vivências e, a partir delas, passam a compreender e dar sentido a inúmeras situações do seu dia a dia. Isso pode ser constatado tanto empiricamente quanto nos livros de estudiosos da infância, como Maluf (2004, p. 17), para quem

Brincar é: comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio de aprender a viver e não um mero passatempo.

Sabemos também que alguns professores oportunizam vários momentos de brincar, mas nem sempre percebem e/ou permitem que as crianças sejam protagonistas destas situações, ou seja, que escolham suas brincadeiras e seus parceiros, que elaborem livremente os enredos para o desenvolvimento das mesmas, que selecionem, signifiquem e organizem os espaços e os brinquedos.

Os pais, da mesma maneira – muitos deles ou parte significativa –, não consideram importante o brincar na escola; pensam que é perda ou desperdício de tempo ir à escola só para brincar; não compreendem, por exemplo, que a partir das brincadeiras as crianças aprendem, interagem e constroem

vínculos umas com as outras, exercem seu protagonismo de forma individual e compartilhadamente, produzem suas culturas de pares. Segundo Corsaro e Eder (1990, *apud* SARMENTO, 2002, p. 11), a cultura de pares é: “um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares”. Sarmiento salienta que na cultura de pares as crianças estabelecem relações entre elas, partilham brincadeiras e rituais, criam estratégias para evitar fazer o que não querem e contornar as regras dos adultos. A cultura de pares permite também que as crianças possam se apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, a partir de uma relação de convivência que é capaz de excluir medos, criar fantasias e representar cenas do seu cotidiano, que funcionam como terapias para lidar com experiências negativas, bem como, estabelecem fronteiras que constroem sua identificação social. Para o autor, esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para que as crianças possam compreender melhor o mundo.

SOBRE OS CAMINHOS TRILHADOS: METODOLOGIA

Para que pudéssemos gerar os dados para esta pesquisa, aproximamos de um grupo de crianças encantador e de uma professora que reinventa a sua prática a cada dia. A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da rede pública de Novo Hamburgo/RS, junto a uma turma composta por quinze crianças, sendo oito meninas e sete meninos, entre 3 anos e 8 meses e 4 anos e 7 meses, e sua professora titular, formada em magistério e cursando pedagogia.

Um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa foi a observação, mas, para que esta fosse uma fonte significativa de geração e sistematicidade dos dados, foi elaborado um planejamento cuidadoso do trabalho. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 25), “planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o quê’ e ‘o como’ observar”. Para as autoras, a observação, assim como a entrevista semiestruturada – outro instrumento de que nos valem – junto à professora da turma, tem lugar privilegiado nas pesquisas educacionais, pois possibilita um contato pessoal do pesquisador com o que e quem está sendo pesquisado. As observações foram realizadas em dias e horários alternados, para

que pudéssemos conhecer e avaliar *in loco* os momentos e espaços em que as crianças brincavam e também para verificar se brincavam sempre nos mesmos horários ou se as brincadeiras aconteciam em horários distintos da rotina.

Outro instrumento de geração de dados utilizado na pesquisa foi o questionário, aplicado aos pais das crianças, enviado junto com o Termo de Consentimento Informado às quinze famílias, tendo obtido o retorno e o consentimento de dez delas para participarem da pesquisa. Nos limites deste artigo, no entanto, para evitar a superficialidade das análises, escolhemos não abordar o ponto de vista dos pais.

A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA

A brincadeira constitui um traço muito importante e característico das culturas infantis, e para Sarmiento (2003, p. 15):

Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.

Ao brincar, a criança se expressa e se comunica com o mundo, exercita sua imaginação, desenvolve a capacidade de planejar, de imaginar situações lúdicas, adquire maior confiança em si mesma e, conseqüentemente, maior autoestima. Talvez porque, segundo Sutton-Smith (1986, p. 143 apud MOYLES, 2002), “o brincar é a ação que permite à pessoa transformar o objeto naquilo que ela deseja”.

O brincar simbólico, do qual fazem parte o faz de conta e a fantasia, é característico da faixa etária dos 2 aos 6 anos, que, de acordo com Smith (2006, p. 26), “é o período do desenvolvimento infantil mais importante para o brincar simbólico”.

Durante a primeira infância, é importante que o tempo dedicado à produção do imaginário infantil seja valorizado e possibilitado diariamente, pois

o brincar é uma das atividades essenciais para o desenvolvimento e a identidade da criança. Segundo Oliveira (2000, p. 15), brincar:

[...] tem uma significação especial para a psicologia do desenvolvimento e para a educação em suas múltiplas ramificações e imbricações, uma vez que:

- é condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável, que alicerça neste espaço;
- manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que, muitas vezes, ela não sabe, ou não pode falar, a respeito deles;

- introduz a criança de forma gradativa, prazerosa e eficiente ao universo sócio-histórico-cultural;
- abre caminho e embasa o processo de ensino/aprendizagem favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade.

É brincando que a criança constrói o conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo, estabelecendo novas relações, descobertas e desenvolvendo novas capacidades cognitivas, sociais e afetivas.

Junqueira Filho, Kaercher e Cunha (2012) corroboram com a necessidade de que esses momentos sejam vivenciados todos os dias pelas crianças e ressaltam a importância da presença curiosa e sensível do adulto junto às brincadeiras dos pequenos:

[...] é importante que esses momentos sejam vividos todos os dias pelas crianças e que o adulto não aproveite tais momentos para ir arrumar armários, ler as agendas das crianças ou preparar materiais para outras atividades. E que fique junto delas, prestando atenção às maneiras como organizam as brincadeiras, escolhem os papéis que vão representar, escolhem as roupas com as quais vão compor seus perso-

nagens, que perceba, pelos gestos e palavras, quem desempenha esses papéis, de que maneira e com que materiais montam as casas, supermercados, oficinas mecânicas, navios, e assim por diante (JUNQUEIRA FILHO; KAERCHER; CUNHA, 2012, p. 39-40).

Segundo os autores, é importante que o professor não apenas observe tais momentos, mas que se permita fazer parte deles, interagindo com as crianças, participando, sempre que convidado ou aceito por elas, do desenrolar dos enredos criados pela lógica do faz de conta e, dessa maneira, possa conhecer as crianças mais de perto, em suas potências e processos de criação, uma vez que essa brincadeira revela de quais maneiras as crianças (re)elaboram e (re) constroem o mundo real, apropriando-se dele a partir do seu jeito de brincar com ele, de fantasiar sobre ele, de imaginá-lo e repô-lo ao tomá-lo como objeto de suas brincadeiras. Tanto é assim que Sarmento (2003, p. 16), ao contrário da maioria dos autores estudados, observa que, ao brincar, as crianças realizam a “fantasia do real”:

O “mundo do faz de conta” faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas. No entanto, esta expressão “faz de conta” é algo inapropriada para referenciar o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstróem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para o seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem.

Para o referido autor, nas culturas infantis, esse processo de imaginação do real fundamenta o modo de inteligência, ou seja, esta transposição de objetos, personagens, situações, acontecimentos está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, sendo um elemento central da capacidade de resistência que as crianças têm frente a situações difíceis. Para ele, “é por isso que *fazer de conta* é processual, [pois] permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança”. (SARMENTO, 2003,

p. 16). E complementa: “O que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidades” (SARMENTO, 2005, p. 13).

É através do brincar que a criança expressa o que sente, e muito do que vivencia passa a fazer sentido enquanto brinca. Estudos sugerem que o brincar de faz de conta traz muitos benefícios, pois as crianças, ao brincarem, desenvolvem muitas habilidades sociais, cognitivas e linguísticas. Kitson (2006, p. 111) aponta que: “Pelo brincar imaginativo, elas criam novas situações de faz de conta. Essas situações podem conter uma ampla série de elementos aparentemente não relacionados, todos oriundos das experiências prévias da criança”.

Sarmento (2003, p. 16) chama atenção ainda de que o brincar é condição para a aprendizagem e para a socialização:

Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais.

Oliveira (2002, p. 159), por fim, argumenta que “o jogo simbólico ou de faz de conta, particularmente, é ferramenta para a criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos”. De nossa parte, no entanto, complementamos afirmando que o faz de conta possibilita à criança ser protagonista das suas próprias brincadeiras, escolhas e ações, como veremos a seguir.

PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS E PROTAGONISMO COMPARTILHADO COM O PROFESSOR

O conceito de protagonismo infantil, nos estudos contemporâneos sobre criança e infância, concebe as crianças como atores sociais, o que significa, por um lado, reconhecê-las como sujeitos de direitos, e, por outro, indivíduos com

princípios, capacidades e valores próprios e, principalmente, como participantes ativas e críticas do seu processo de tornar-se uma pessoa singular nessa etapa de sua vida, via, entre outras coisas, seu crescimento e desenvolvimento pessoal e social. O documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (2009) traz reflexões bem pertinentes no que diz respeito ao protagonismo desde a primeira infância. Segundo o documento:

A participação tem um papel importantíssimo na aprendizagem das crianças pequenas. É no convívio com os diferentes parceiros, inicialmente os adultos e depois outras crianças, que elas fazem suas primeiras aprendizagens. É ao fazer junto, ao colaborar em tarefas, ao decidir em conjunto com outras pessoas mais experientes, que as crianças aprendem. Portanto, no convívio, nas ações e iniciativas que realizam, elas vão constituindo seus próprios percursos formativos, ou seja, criam seus caminhos dentro de uma cultura, aprendendo a se desenvolver com autonomia (BRASIL, 2009, p. 27-28).

A criança, desde muito cedo, tem inúmeras capacidades para desenvolver sua independência, autonomia, experimentando-as por meio de suas atitudes, habilidades, escolhas, preferências etc., e, dessa maneira, exercitando dimensões distintas do seu protagonismo.

Quando é garantido o direito das crianças de se expressarem, nas mais diferentes linguagens, seja em casa ou na escola, é possível observá-las explorando atenta e criteriosamente o espaço, seja para conhecer suas funções ou as repropor, fazer escolhas e sugerir brinquedos e brincadeiras, elaborar hipóteses, engajar-se em causas e tarefas que lhes fazem sentido, atuando como atores sociais. Se a independência tem a ver com a capacidade das crianças de realizar atividades cotidianas sem auxílio, com cuidar adequadamente da própria higiene, trocar de roupa, transmitir um recado, a autonomia, por sua vez, diz respeito aos processos de tomada de decisão, com os julgamentos morais e intelectuais das crianças para definir atitudes e condutas, nas relações com os outros ou consigo mesmas. Já o protagonismo tem a ver com o lugar que as crianças ocupam nas relações com os outros sujeitos, com o mundo, com o conhecimento.

Na literatura, no teatro e no cinema, protagonista é o personagem considerado o principal na trama que se desenrola, sendo os demais coadjuvantes, orbitando, num segundo plano, ao seu redor. Na educação escolar de uma criança, o desafio é conseguir o compartilhamento do protagonismo em distintas dimensões – de uma criança com outras crianças, ou, em outras palavras, das crianças entre elas; das crianças com a professora; das crianças com o conhecimento e; das crianças com a professora e com o conhecimento. Para tanto, é necessário que os adultos com os quais elas interagem sejam seus parceiros de aprendizagem e as acompanhem amorosamente em seus processos de construção de conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, dos quais os aprendizados da independência, da autonomia e do protagonismo são dimensões fundamentais. Todo o cuidado é bem-vindo no sentido de que essa parceria não se confunda ou descambe para a sobreposição da vontade, do controle ou das atitudes do adulto sobre as iniciativas das crianças. Os esforços valerão muito a pena, pois, lembrando Falk (2011 *apud* FOCHI, 2013, p. 43), “a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta”. Por isso, a ênfase no compartilhamento, no equilíbrio, e não no revezamento ou alternância do protagonismo entre os sujeitos dessa relação e entre eles e o conhecimento.

Dentre as inúmeras situações vivenciadas pela criança no dia a dia da escola infantil, os momentos de brincadeira possibilitam, de maneira incontestável, que ela seja autora e protagonista em relação e em diálogo com outras crianças, com os adultos de sua referência e com o conhecimento que ela (re)elabora e (re)propõe enquanto brinca. Para tanto, a intencionalidade do trabalho do professor, revelada tanto na elaboração do seu planejamento, quanto em suas atitudes nas interações com as crianças, tem um papel fundamental, e é um exemplo do exercício do protagonismo pelo professor que, reconhecendo suas potencialidades de protagonista, se planeja para que as crianças possam exercitar e se apropriar do protagonismo delas:

O professor planeja o trabalho – na relação com o tempo, espaço, recursos materiais, situações e atitudes suas – como estratégia para que as crianças revelem, exercitem, analisem e se apropriem do seu

protagonismo, aprendendo-o na relação com outras crianças, com as atitudes do professor e na interação com o conhecimento apresentado, em grande parte, pelo planejamento do trabalho do professor (GAULKE, 2013, p. 135).

Tudo pode começar, por exemplo, pela forma com que ele organiza os ambientes da sala, escolhe os espaços para colocar os brinquedos – no chão, numa prateleira ao alcance das crianças, ou sobre um armário, no alto, fora do alcance delas, por exemplo –, bem como, pela forma como ele brinca e interage com elas. De acordo com Fortunati (2009, p. 61):

[...] pensar o espaço das experiências das crianças ajuda o adulto a amadurecer as expectativas de protagonismo nas ações que as crianças expressam em seu interior, utilizando as oportunidades presentes, e também pode ajudar o adulto a suavizar a intromissão sobre a criança por parte das instâncias educacionais quando a ansiedade dos resultados prevalece sobre a sensibilidade da escuta.

Tanto é assim que outra característica fundamental ao exercício do protagonismo destacada por Gaulke (2013) diz respeito ao fazer “com” – professor com os alunos –, e não “pelas” crianças como, por exemplo, propor situações que possibilitem que as crianças mostrem os seus jeitos de fazer algo, de criar algo, de resolver algo, cada qual a sua maneira, ao invés de indicar a todas elas um único modo de fazer, um único caminho a ser seguido, impedindo, desta maneira, que o protagonismo de ambos seja evidenciado; desperdiçando a possibilidade de aprenderem-se protagonistas uns com os outros e de aprenderem o protagonismo compartilhado pelas trocas e interlocução uns com os outros. Se, na maioria das situações de aprendizagem, o professor tem mais chances de cair em tentação e fazer “pelas” crianças, e não “com” elas, nas brincadeiras de faz de conta, isso é praticamente impossível de acontecer, pois as crianças reconhecem esse terreno como naturalmente delas e o administram segundo suas próprias regras, revelando, nas diferentes dimensões dessa brincadeira, seu imenso, seu complexo e intenso protagonismo. É só prestar atenção para reconhecer, para intrigar-

se, para encantar-se, para gerar dados a serem considerados na continuidade do planejamento do trabalho cotidiano, entre tantas outras possibilidades de reflexão, de interação, de participação, de construção conjunta, compartilhada e protagonista do trabalho e da vida do grupo:

Professor e crianças ensinam e aprendem, se ensinam e aprendem, aprendem uns com os outros, e, portanto, podem produzir com essa potência e engajamento uma relação equilibrada de interlocução, entre protagonistas, procurando entender, aceitando, convivendo com as suas diferenças e singularidades. Pois cada um de nós é singular, vive em singularidade, pelos jeitos pelos quais seleciona e articula os elementos de composição da própria vida e os põe em funcionamento no cotidiano (GAULKE, 2013, p. 48).

FAZ DE CONTA E PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS: A TURMA EM QUESTÃO

Ao longo da pesquisa, ficou evidenciada muito nitidamente a relação entre brincadeira de faz de conta e o protagonismo das crianças:

Hoje observei as crianças brincando no gramado da escola. Além de explorar os brinquedos fixos (balanço, ponte pênsil, escorregador), a professora também trouxe bambolês, pula-pula e bolas. Quando cheguei, já estavam brincando. Os meninos explorando a ponte e o escorregador, onde escorregavam de formas variadas (sentados, deitados, de costas ou de barriga). Também corriam pelo pátio como super-heróis (Batman, Homem de Ferro, Homem-Aranha, Capitão América, entre outros). A (menina, 3 anos) e R (menina, 4 anos) brincavam de cachorro, uma era o cachorrinho e a outra

a dona. A perguntava para R o que ela devia fazer. R dizia e ela fazia (pulava, deitava, rolava, dormia). Ficaram ali brincando por um bom tempo. I (menina, 4 anos), brincava com uma bola — rolou, chutou, sentou sobre a bola, rolou a bola pelo corpo, até que a colocou debaixo da blusa, como se fosse uma barriga de grávida, passou a mão pela barriga e conversou olhando para baixo. Colocou as mãos nas costas e andou de um lado ao outro. K (menina, 4 anos) se aproximou para brincar com I, que tirou a bola da sua blusa e colocou debaixo da blusa de K, pediu para que deitasse no pula-pula que estava perto delas. I passou a mão na barriga de K, falou alguma coisa e, de repente, “nasceu o bebê”. Colocou então a bola nos braços e embalou, fazendo carinho. Em seguida K, colocou a bola em I e fez o mesmo. Quando “nasceu o bebê”, acariciaram-no e logo deixaram a bola de lado e foram brincar de balanço (Diário de Campo, 30/09/2015).

Nesse dia, a professora titular observava as crianças enquanto brincavam. Quando percebeu que eu, Cristina, observava atenta à brincadeira de I e K, aproximou-se de mim e relatou que ambas têm irmã e sobrinho recém-nascidos e que, há algumas semanas, estão simbolizando essa situação nas brincadeiras. Durante a entrevista com essa professora, ela mencionou esta situação em uma de suas respostas. Ao perguntar se ela aprendia com as crianças quando elas estão brincando, argumentou:

Muitas coisas. Pra mim a brincadeira é a linguagem da infância. Eu vejo assim as brincadeiras, a cultura, o que eles vivem em casa, têm meninas que a irmã, a mãe tá grávida, elas brincam muito de bebê, de dar mamá’, sai falas bem importantes, ‘passa devagarzinho a pomada, porque ele tá assado’. Então, assim, surge o cuidado, surge afe-

tividade, as questões emocionais deles nas brincadeiras. Tive duas meninas que as mães ganharam bebês, elas estavam numa fase, bem emotivas, brincando de bebê, se arrastando pelo chão. E as duas passaram por momentos assim, momentos diferentes, mas reproduzindo as mesmas coisas. Se arrastando no chão, brincando de bebê, estavam mais choronas. Vi que elas estavam precisando mais de atenção e eu não tinha ligado ao fato de que as mães estavam com bebês em casa. Passado esse momento, tinha umas dando mamã no peito pra criança, trocando fralda, falando que queriam ter filhos. Então assim, a brincadeira pra mim é a linguagem mais importante deles. Eles aprendem regras, eles aprendem a brincar, dividir a compartilhar. Surgem sentimentos, na brincadeira. Vários sentimentos que talvez em uma atividade dirigida, sem possibilidade de criação, que tu não perceba. Surge a criação, autonomia, a criatividade (Professora, 18/11/2015).

Ao longo da entrevista, muitas das falas dessa professora foram bem marcantes e confirmaram o que havia sido vivenciado durante as observações.

A cena a seguir é fundamental para entendermos algumas *nuanças* do protagonismo vivido pelas crianças:

[...] as crianças estavam brincando na sala, explorando os brinquedos e os espaços (casinha, canto dos carrinhos, bichinhos de borracha na mesa). I (menina, 4 anos), estava na casinha e convidou J (menino, 4 anos), que estava brincando com carrinhos, para brincar com ela. “Tu vai brincar comigo na casinha?”, ele apenas olhou e não respondeu. “Vai brincar aí ou lá?”, perguntou novamente. Ele então apontou para a cozinha e foi brincar com ela. Então entrou na casinha e

deitou. I fez comidinha e levou para ele. Depois que ele “comeu”, conversaram sobre a compra de novas colheres. Então J voltou a brincar com os carrinhos (Diário de Campo, 29/10/2015).

Quando nos deparamos com uma cena dessas, logo pensamos que I é a única protagonista da brincadeira, pois escolhe o espaço para brincar, inventa a brincadeira e convida o colega para brincar com ela. No entanto, apesar de J parecer coadjuvante da brincadeira de I, também é protagonista, pois aceita brincar com a menina e, mais adiante, exerce seu protagonismo outra vez, ao trocar de brincadeira e interagir com outros pares. Não é protagonista apenas aquele que cria, que escolhe os personagens ou tem o papel principal numa brincadeira, mas também aquele que opta em fazer aquilo que foi indicado ou sugerido pelo colega, seu parceiro na brincadeira, sentindo-se confortável, não coagido ou constrangido com essa participação.

Infelizmente, nem sempre os adultos têm a mesma compreensão sobre essa dimensão do protagonismo das crianças durante as brincadeiras. Muitos partem do princípio de que, para ser protagonista, é preciso tomar a frente da situação. Só será protagonista a criança que for muito participativa, criativa, desinibida, espontânea, assentindo e contribuindo com tudo que é proposto, seja pelas outras crianças, seja pelo professor. No entanto, aquele que fica mais caladinho, muitas vezes por ser tímido e não gostar de se pronunciar, e que aceita o personagem que lhe é indicado e brinca prazerosamente, entregando-se à composição e representação do referido papel, também é protagonista do seu brincar. Mas, sim, também há crianças que não conseguem exercer seu protagonismo e apenas cedem ao que lhes é indicado pelo outro para evitar maiores exposições e constrangimentos. Nestes casos, são importantes o olhar e a parceria amorosos do adulto a lhes auxiliar nas interações e posicionamento junto às outras crianças, incentivando-as para que, a seu tempo, consigam negociar, recusar, propor um papel que gostariam de representar, exercendo, dessa maneira, seu protagonismo nas brincadeiras. Consideramos fundamental que o professor se organize para estar atento e conhecer os diferentes funcionamentos das crianças nos momentos das brincadeiras, e mais ainda nas de faz de conta, trabalhando, dessa maneira, para a garantia de expressão do protagonismo de todas elas, principalmente quando, entre elas, se observa o exercício de superposição ou predominância do protagonismo de umas em relação às outras. Em mais um trecho do Diário

de Campo, podemos perceber, por outro lado, como as crianças expressam naturalmente seu protagonismo, sem conflitos:

As crianças estão brincando na sala, é início da manhã. Aos poucos, um a um vai chegando e escolhendo um espaço e um brinquedo para explorar. Quando M (menino, 4 anos) chega, se junta aos meninos na mesa, que estão brincando com bonecos e bichinhos de borracha. J (menino, 4 anos) senta-se ao seu lado e entrega todos os bonecos para M, que começa a escolher os personagens de cada um e eles então passam a interpretar o que M lhes fala. Logo desistem dos bichinhos, e M, J e N (menino, 4 anos) começam a conversar para ver quem será o Chapolim Colorado. Resolvem, consensualmente e sem conflitos, pois costumam fazer o que M diz. M será o Chapolim Colorado e os outros serão seus amigos. (Diário de Campo, 29/10/2015).

Em alguns contextos e situações, as crianças não se importam que alguém escolha para eles qual será seu personagem na brincadeira, ou que não consiga representar um personagem que gostaria de representar; por vezes, até contam que é isso o que vai acontecer, pois normalmente há, entre os pares, uma ou outra criança que, geralmente, toma a frente e organiza as demais. Por outro lado, há também contextos em que a criança não gostaria de assumir determinado papel que lhe foi indicado, mas aceita para poder brincar junto com o grupo. Ela não está feliz com a situação; queria ser a princesa em vez de ser a bruxa, mas não consegue reverter sua posição na brincadeira. Nesse caso, podemos compreender que a criança não está sendo protagonista e vai ficar na brincadeira a contragosto, seja para estar perto dos colegas, seja para não se isolar, seja para não sofrer represálias da criança organizadora da brincadeira que geralmente atribui os papéis às demais etc. Mas há situações em que ela se recusa a representar um papel que lhe foi atribuído e, correndo todos os riscos de isolamento, críticas e rompimento de amizade com outras crianças, se retira da brincadeira, revelando corajosamente seu protagonismo.

Ao observar as crianças brincando, pudemos perceber o protagonismo delas ao fazer as escolhas sobre do que brincar. Mais do que isso e, mais especificamente, no faz de conta, foi visível esse protagonismo em funcionamento também na escolha de seus pares, na escolha e composição dos enredos, dos personagens e dos ambientes em que se desenrolaram as brincadeiras. Nesses momentos, outra coisa igualmente visível era o olhar atento da professora sobre as características e funcionamentos desse brincar das crianças e, principalmente, para o exercício do protagonismo pelas crianças. E ela não apenas as observava, mas também valorizava as crianças pelas suas contribuições, pelas interações entre elas, pelos seus conhecimentos e as estimulava para que explorassem todos os espaços e ambientes com independência e autonomia, contribuindo, ela mesma, dessa e de outras maneiras – em alguns momentos, ela sugeria e apresentava algumas brincadeiras que considerava importante as crianças conhecerem –, para que as crianças exercitassem e revelassem seu protagonismo enquanto brincavam.

Durante nossa entrevista, quando questionada sobre o que ela compreendia sobre protagonismo, relatou que estava conseguindo aos poucos perceber todas as crianças como protagonistas, que por muito tempo não tinha essa concepção e que para ela protagonistas eram as crianças que mais se destacavam. Às vezes, ainda percebia uma criança mais protagonista do que a outra, mas não reforçava isso nelas, permitindo que todas participassem: “E agora no final do ano, chegando ao fim do projeto, lendo as observações que eu venho fazendo, analisando as brincadeiras deles, eu vejo que eu tenho vários protagonistas” (Trecho de fala da professora durante a entrevista, 18/11/2015). Tanto é assim que uma das maiores evidências nesse sentido é quando ela propõe algo, e as crianças subvertem, repropõem, modificam a sugestão original que ela fez. Mesmo que ainda confunda autonomia com protagonismo, o exemplo a seguir, gerado na entrevista, revela que ela está atenta às atitudes das crianças enquanto brincam e, em decorrência da pesquisa, atenta também aos conceitos que a pesquisa enfatizou:

Eu incentivo muito o protagonismo. Muitas vezes eu planejei uma forma, “eles vão brincar assim, eu penso”. Eu vou fazer essa cabana aqui pra eles brincarem com as almofadas lá dentro e as almofadas não foram nada chamativas pra eles, eles queriam arrastar lá pra dentro as panelas, queriam cozinhar

lá dentro. E assim, eu respeito muito isso. Eu acho que é uma tremenda criatividade deles, muitas vezes eu coloquei areia pra brincarem com as miniaturas, esses boizinhos na areia. Eles não queriam brincar com aquilo, eles acharam mais interessante brincar com as garrafas pet lá dentro e com as tampinhas, então assim, foi uma escolha deles, não foi um material que eu propus pra brincar e eu respeito isso. Valorizo muito isso e acho isso muito interessante. Quando eles vão além da minha proposta, acho que, acho não, tenho certeza, que isso é o objetivo maior da brincadeira, quando eles se libertam do que a professora propôs inicialmente e procuram um outro meio, uma outra forma de brincar com aquilo ali. Surge a criatividade, a autonomia (Professora, 18/11/2015).

As crianças, mesmo que muitas vezes o professor não consiga perceber, já se encontram, desde sempre, em alguma etapa da construção da sua independência e autonomia e, por isso mesmo, conseguem propor e até mesmo fazer espontaneamente modificações no planejamento do professor, revelando diferentes dimensões do seu protagonismo. E isso nos lembra Meirieu (1998 *apud* GAULKE, 2013, p. 30):

[...] quando diz que o caminho didático é um caminho que não podemos deixar de percorrer, mas que não pode ter um sentido único, pois requer que o aluno seja levado em conta com suas diferenças, singularidades, aquisições anteriores e em sua maneira de pilotar a aprendizagem, em seu protagonismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa e dos estudos para a elaboração do trabalho de conclusão do curso de especialização e agora deste artigo, temos elementos

empíricos, fundamentação teórica, confiança e tranquilidade para afirmar que nos diferentes contextos e situações vivenciados no cotidiano da Educação Infantil, professores e crianças participam da produção – e/ou da inibição, do impedimento – do protagonismo uns dos outros, pois é a partir da convivência e das interações com seus pares – e estamos considerando professores e crianças pares uns dos outros – que ele vai sendo gerado – e/ou inibido, abortado –, desenhando os contornos, o interior, a estrutura e as regras de funcionamento da relação pedagógica. Portanto, quando o protagonismo aflora, vinga, desabrocha, trata-se não apenas do protagonismo do professor ou do protagonismo das crianças, mas do protagonismo de ambos, produzido de forma compartilhada entre o professor e as crianças, mediados pelo conhecimento, que deu sentido e origem ao encontro entre esses sujeitos na escola infantil. Gaulke (2013), novamente, compõe uma de nossas importantes parcerias para esta afirmação:

[...] professores e crianças participam da relação professor-aluno-conhecimento na Educação Infantil a partir do protagonismo de cada um, o que, na convivência cotidiana, se configura como protagonismo compartilhado. Esse modo de participação (protagonismo compartilhado) não acontece por acaso, ou por geração espontânea, pois é planejado, intencional, estudado, provocado, desejado, com base em princípios e práticas que incentivam e sustentam o protagonismo de cada um dos sujeitos em relação, intermediados pelo conhecimento [...] (GAULKE, 2013, p.134).

Concluimos, reafirmando que é imprescindível compreender e considerar as crianças como atores sociais, mas também, que é preciso que os adultos se permitam experimentarem-se como adultos atípicos, despidendo-se do adultocentrismo e de suas mazelas, buscando estabelecer parcerias com as crianças – e não apenas nos momentos de brincadeiras – para que possam vivenciar o protagonismo pelo seu compartilhamento, baseados no respeito, na confiança, na segurança, na admiração, na parceria, possíveis, necessários e desejáveis para a produção e qualidade da relação pedagógica. De acordo com Corsaro (2009), adulto atípico é uma espécie de criança grande que busca

diminuir as diferenças existentes entre ele e a criança. Trata-se de um adulto que demonstra segurança na brincadeira com a criança, sabendo quando pode-se convidar para brincar e como pode-se envolver, conseguindo descentrar-se do seu olhar de adulto para poder perceber o olhar da criança. É aquele que adota uma postura diferente da maioria dos adultos – geralmente, centralizadora, autoritária, não dialogal –, buscando com isso estabelecer uma relação mais próxima com as crianças nos seus processos interativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: dez. 2015.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: jul. 2016.

FOCHI, Paulo. “**Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?**”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

_____. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?**: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como Projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAULKE, Alvine Genz. **A Relação Professor-Aluno – Conhecimento na Educação Infantil**: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado. Dissertação (mestrado).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

JUNQUEIRA FILHO, G. de Andrade; KAERCHER, G. E. Pereira da Silva; CUNHA, S. R. Vieira da. Convivendo com crianças de zero a seis anos. In: RAPOPORT, Andrea *et al.* **O dia a dia na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KITSON, Neil. “Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?” O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. In: MOYLES, Janet R. **A Excelência do Brincar**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2004. 112p.

MOYLES, Janet R. **Só Brincar?: O papel do brincar na educação infantil**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MRECH, Leny Magalhães. Além do Sentido e do Significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 155-172.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O Brincar e a Criança do Nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Estudos da criança Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: jul. 2016.

_____. **As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Instituto de Estudos da criança Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/.../as%2bculturas%2bda%2binfancia%2bna%2bencruzilhada%2bda%2bsegura%2bmodernidade.pdf>. Acesso em: jul. 2016.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet R. **A Excelência do Brincar**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Liliane Ceron

Gabriel de Andrade Junqueira Filho

RESUMO

Este artigo aborda e problematiza os conceitos de registro e documentação pedagógica e as relações entre eles, cuja referência principal é a abordagem italiana de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), que impulsionou, na contemporaneidade, o conceito e a prática de documentação pedagógica e de registro com intencionalidade pedagógica, tendo como objetivo principal tornar visíveis as aprendizagens das crianças. Outrossim, apresenta e analisa outras práticas de registro e documentação pedagógica, como o portfólio (SÁ-CHAVES, 2004; OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002), o diário de aula (ZABALZA, 1994) e o Livro da Vida (FREINET, 1969), visando, entre outras coisas, à possibilidade de conhecer e refletir sobre as características do trabalho cotidiano do professor e das produções das crianças. Concluímos, salientando a necessidade de domínio dos conceitos de registro e documentação pedagógica, bem como, da intencionalidade pedagógica para a prática de produção, organização, análise, armazenamento e socialização dos registros elaborados cotidianamente pelo professor e pelas crianças, cuja apropriação, pelas análises, usos e reflexões entre esses sujeitos e comunidade escolar, os elevam à categoria de documentação pedagógica.

Palavras-chave: Registros. Documentação Pedagógica. Educação Infantil.

¹ Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC (2ª edição), intitulado “Registro e Documentação Pedagógica na Educação Infantil: concepções e práticas docentes no município de Novo Hamburgo”, sob orientação do Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

Neste artigo, abordaremos as relações entre registro e documentação pedagógica, assim como apresentaremos diferentes concepções e modalidades de registro utilizadas no cotidiano da sala de aula, de diferentes épocas e de diferentes autores, como o diário de aula (ZABALZA, 1994; MAGALHÃES; MARINCEK, 1995), formulário de acompanhamento diário do trabalho do professor (JUNQUEIRA FILHO, 2005), portfólio (SÁ-CHAVES, 2004; OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002), anedotários (BARBOSA; HORN, 2008), relatórios avaliativos individuais (HOFFMANN, 2000); espaço físico (GANDINI; EDWARDS, 2002) e recursos digitais (KRAMER, 2002), com o objetivo de documentar o trabalho do professor e as produções das crianças.

No entanto, teremos como referência principal a experiência italiana de educação para a primeira infância, de Reggio Emilia, pois acreditamos ser esse contexto o grande responsável, atualmente, por impulsionar o conceito e a prática de documentação pedagógica e de registro com intencionalidade pedagógica. Essa experiência, conhecida por abordagem reggiana, teve à frente o educador Loris Malaguzzi, que concebia a documentação pedagógica como um processo para tornar visível a aprendizagem das crianças, e assim, possível de ser recobrada, lembrada, revisitada, reorganizada e reinterpretada, revelando as habilidades e os conhecimentos das crianças. Porém, o que é mais importante nessa abordagem é que, através da documentação pedagógica, pode-se conhecer os caminhos que as crianças percorrem para aprender, como também, os processos que estão desenvolvendo em busca de significado sobre si e sobre o mundo. Documentar, nessa perspectiva, implica a produção de registros, assim como a análise, a seleção, a organização, o armazenamento e, também, a divulgação e a socialização desses registros.

Os instrumentos de registro e memória, do e pelo professor e das e pelas crianças, como os citados no início e outros sobre os quais nos debruçaremos, atravessam o tempo, às vezes se reinventando, frente às novas tecnologias e sua assombrosa acessibilidade junto aos professores, às crianças, aos pais, à comunidade como um todo. Um exemplo são os celulares com suas câmeras de fotografia e vídeo embutidas e as novas plataformas de divulgação, representadas pelas redes sociais, cada uma delas nos interrogando sobre sua acessibilidade e operacionalização, sobre a natureza e as especificidades das linguagens a partir

das quais elas nos possibilitam registrar, sobre os contextos e o ato de operar o registro propriamente dito, entre tantas outras interrogações, tão importantes, ou quem sabe, até mais importantes do que o fato registrado em si. Isso porque um registro é quase nada sem uma pergunta sobre ele, sem uma memória sobre ele, sem uma dúvida ou uma hipótese sobre ele, sem uma data e uma assinatura, sem uma relação com outros registros. E quando essa cadeia de relações é disparada pelos sujeitos que tomam o registro como objeto de curiosidade, de admiração, de memoramento, de pesquisa – de conhecimento –, ele vai deixando de ser apenas registro e vai ganhando *status* de documentação.

INTENCIONALIDADE E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A intencionalidade pedagógica em relação ao trabalho com crianças em creches e pré-escolas, no nosso país, é recente, pois somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, em capítulo próprio da educação, é reconhecida a oferta de Educação Infantil enquanto direito da criança, dever do Estado e opção da família (CF/1988), ratificada em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB Lei nº 9.394/96), artigo 29, a qual institui que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

É também na década de 90 do século passado que presenciamos o ingresso, em nosso país – e a difusão em âmbito internacional –, de publicações referentes ao programa para a primeira infância realizado em Reggio Emilia, município italiano que teve como principal referência o educador Loris Malaguzzi, alcançando excelência na qualidade das experiências educativas proporcionadas à criança. Conforme Rinaldi (1999), essa abordagem visa a proteger a originalidade e a subjetividade, sem criar o isolamento do indivíduo, oferecendo às crianças a possibilidade de confrontarem situações especiais, na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida. À luz desse processo, as várias formas de registro tornam-se material para reflexão tanto do que está sendo construído na

escola, com e pelas crianças, como para dar visibilidade a estas construções junto aos pais, na própria escola e na comunidade em geral.

Os educadores envolvidos na abordagem reggiana concluíram, então, que documentar sistematicamente o processo exerce três funções cruciais: a) oferecer às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; b) oferecer aos educandos uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; c) e oferecer aos pais e à comunidade em geral informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 25).

A documentação entendida como processo implica a produção de registros ao longo do percurso pedagógico; envolve o registro das experiências vividas, tanto individuais quanto coletivas, como os fatos ocorridos, as atividades realizadas, as vozes manifestadas no cotidiano da turma. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 194), a Documentação Pedagógica,

[...] como conteúdo, é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica.

Segundo Barbosa e Horn (2008), ao documentar pedagogicamente o dia a dia na escola, vão sendo criados elementos de memória, recuperação de episódios e de acontecimentos. Nesse processo, os adultos (educadores, pais e administradores) e as crianças vão construindo a historicidade, vivenciando processos coletivos e, ao mesmo tempo, preservando a singularidade e os percursos individuais.

Os registros produzidos em diferentes linguagens, tanto pelas crianças como pelas professoras, serão entendidos como uma parte que compõe a Documentação Pedagógica, que pode assumir diferentes características dependendo do que se documenta, por que e para quem.

Destacamos, aqui, a intencionalidade, pois será este elemento que movimentará o planejamento e as decisões acerca dos modos de registros, objetivos, conteúdos e interlocutores. Para Gandini e Dalhberg (2002), a documentação pedagógica não é considerada como uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada pelo professor. Ao contrário, vai sendo gerada a partir da observação aguçada e da escuta atenta sobre os registros produzidos por professores e crianças a partir de uma variedade de formas. A documentação possibilita, portanto, tanto às crianças quanto aos educadores, a construção de memória, registrada em diferentes suportes, e, conseqüentemente, a reflexão sobre os processos vividos por ambos; permite revisitar falas e ações e construir novos significados sobre elas. Documentar, em outras palavras, implica reconhecer a importância da intencionalidade do trabalho do professor e levar a sério as falas e as produções das crianças em diferentes linguagens. A documentação, acima de tudo, possibilita que se revele à sociedade a imagem de uma criança competente (MALAGUZZI, 1999).

REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUJEITOS E ABORDAGENS

O Registro é um recurso que auxilia a memória, possibilita retomar e rever os fatos ocorridos, além de “no contexto da Documentação Pedagógica, propiciar elementos para o professor repensar suas realizações junto aos alunos” (MENDONÇA, 2009, p. 67). O pioneirismo em relação aos registros, e a possibilidade de integrarem uma documentação, pode muito bem ser atribuído ao educador francês Célestin Freinet, pois uma das propostas deste educador era a confecção de um grande caderno no qual professores e alunos registravam, por meio de desenhos e textos, os fatos mais importantes acontecidos durante o dia, que ficou conhecido como Livro da Vida. Com o Livro da Vida foi permitida a exposição pelas crianças dos diferentes modos de ver a aula e a vida, além de configurar-se como exercício vivo da linguagem escrita e do desenho.

Na experiência de Reggio Emilia, reforça-se a questão dos registros, uma vez que, como relatam Ostetto e Leite (2004), se acredita na competência tanto das crianças quanto dos professores, e cada um interpretará e transformará o seu fazer de forma que sempre possa reconhecer-se nele, de maneira a senti-lo mais legítimo e pessoal. Assim, por um lado, os registros são uma possibilidade de formação para o professor, pois permitem uma avaliação viva de sua trajetória com o grupo, além de serem acervo cultural e político para a pesquisa sobre as crianças. E para as crianças, a possibilidade de expressar-se e ver-se documentada em suas ações cotidianas, valorizando suas produções culturais, o respeito às formas de ser, pensar e agir. Os registros permitem que conheçam os outros e a si mesmas, já que dão visibilidade não apenas à sua fala, mas igualmente, às suas diversas outras linguagens (OSTETTO; LEITE, 2004).

Apresentaremos, a seguir, diferentes instrumentos de registro e memória das produções de crianças e de professores, são eles: diário de aula ou diário de classe; formulário de acompanhamento diário do trabalho do professor; portfólio; anedotários; relatórios avaliativos individuais; espaço físico e recursos digitais.

Magalhães e Marincek (1995) definem os **diários de aula** como um suporte de memória em que se realizam reflexões sistemáticas, onde o professor conversa consigo, faz anotações, encaminhamentos, avalia atividades realizadas, documenta o percurso de sua turma. Concluem, dizendo que o diário de aula é “um documento com a história do grupo e os avanços do próprio professor” (MAGALHÃES; MARINCEK apud CAVALCANTI, 1995, p. 5).

Para Zabalza (1994, p. 91), que investiga os registros realizados pelo professor na forma de diários, aos quais atribui o sentido de expressar o pensamento do professor, estes diários são a possibilidade de dar a conhecer o que o professor “expõe-explica-interpreta” sobre sua ação cotidiana.

Pecoits (2009), em dissertação de mestrado intitulada: *Querido diário? Um estudo sobre registro e formação de professores*, parte em busca de respostas acerca das relações que se estabelecem entre a escrita de diários por professoras, a equipe de trabalho da escola e a consequente produção, de e entre todos os envolvidos, do que é conceituado por Villela Pereira (1996) de *professoralidade*.² A autora, ao discorrer sobre a escrita de diários recorre, em certa medida, à sua autobiogra-

² “Professoralidade” é a expressão utilizada por Villela Pereira (1996) para designar os processos pelos quais alguém se torna professor. Para saber mais, vide Pereira, Marcos Villela. **A Estética da Professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor (Tese de Doutorado).

fia, pois o estudo traz muito da relação pessoal da pesquisadora com a escrita de diários e como ela passa a perceber a interferência dessa prática na produção da sua *professoralidade*. Destacamos esse estudo pois, além de trazer um exemplo de utilização de diários de classe, demonstra o potencial, em nosso país, da realização de uma prática pedagógica através de registros. Para aprofundar-se, indicamos a leitura completa do referido estudo, ressaltando que só por sua forma de apresentação, vale uma inspiração para outros trabalhos de cunho pedagógico.

O **Formulário de acompanhamento diário do trabalho do professor**, proposto por Junqueira Filho (2005), no livro *Linguagens Geradoras*, apresenta um formulário oferecido como sugestão de acompanhamento diário, a ser preenchido diariamente, indicando os conteúdos-linguagens selecionados para comporem a rotina. Cada folha desse formulário corresponde a um dia da semana. O objetivo é articular, por este registro escrito com palavras, passado, presente e futuro do trabalho junto ao grupo de crianças, ou seja, registrar o que se passou a cada dia, o que foi colocado em prática pelos docentes, com observações a respeito do que foi considerado fundamental que tenha acontecido naquele dia: “Cada dia vivido pelo grupo indica os caminhos do trabalho a ser realizado nos dias seguintes e assim sucessivamente” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 58).

Este documento por meio do qual os professores vão deixando marcas, oportuniza dar visibilidade ao que acontece em sala de aula, possibilitando, conseqüentemente, o diálogo entre professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e equipe diretiva. Junqueira Filho (2005) concebe esse documento como uma via de “mão-dupla” ou do tipo “dois em um”, pois é, simultaneamente, um instrumento de planejamento e avaliação, uma vez que para planejar, avalia. Avalia o que planeja e, do que planeja, o que conseguiu ou não colocar em prática e as prováveis causas para que isso tenha acontecido. “Tem o intuito de articular a avaliação e o planejamento intermediados, desafiados e a serviço da problemática relativa à seleção e articulação dos conteúdos” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 59). Consideramos, assim como o autor, que o documento não é algo imutável, e nem mesmo completo ou acabado. Trata-se de um documento em constante transformação, que pode ser mudado, adaptado ou atualizado, sempre que necessário e de acordo com a realidade de seus usuários.

Já o **Portfólio**, segundo Villas Boas (2004, p. 169), “(...) destinam-se a reunir amostras dos trabalhos dos alunos durante um certo período de tempo,

mostrando seu progresso por meio de produções variadas”. Os portfólios podem, assim, ser considerados documentos, uma vez que destinam-se a representar através de várias linguagens – desenhos, pinturas, fotografias, vídeos, transcrições de falas, etc. – as produções das crianças, relativas a um determinado período de sua vida escolar. Revisitado durante o ano e mesmo após o final do ano letivo, o portfólio serve como instrumento de registro, memória e reflexão para as crianças e para os adultos, pais e professores das crianças.

Para Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002), essa modalidade de documentação possibilita dar visibilidade ao trabalho das crianças e compreender as hipóteses e teorias por elas formuladas, problematizando e articulando suas aprendizagens. Sá-Chaves (2004), por sua vez, indica o portfólio como estratégia para aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão dos processos. Analisa o emprego dos portfólios na etapa de formação inicial acadêmica de professores – sim, portfólios de e sobre professores, como um instrumento de formação de professores – recomendando a reflexão como elemento imprescindível ao desenvolvimento dos acadêmicos em formação, em suas dimensões profissional (acesso aos conhecimentos específicos) e pessoal (conhecimento de si próprio e autodistanciamento). O portfólio reflexivo favorece a percepção do pensamento do estudante à medida que ele vai (ou não) analisando criticamente suas práticas, e permite também o diálogo entre formador e formando. Constitui oportunidade para “documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem”, favorecendo os processos de desenvolvimento pessoal e profissional (SÁ-CHAVES, 2004, p. 15).

O portfólio possibilita, portanto, a reflexão, o enriquecimento conceitual, o estímulo à originalidade e à criatividade, a construção personalizada do conhecimento, a regulação de conflitos, a autoavaliação e a avaliação por outros, podendo se constituir como estratégia de formação, investigação e avaliação.

Outro documento considerado é o **anedotário**. Segundo Barbosa e Horn (2008), são fichas individuais das crianças em que são registrados os aspectos de cunho mais afetivo, emocionais e sociais dos relacionamentos, aspectos relativos a episódios familiares, doenças recorrentes e desentendimentos acontecidos no grupo de crianças, por exemplo.

Percebemos que o conceito contemporâneo de anedotário está muito longe do seu conceito original, que temos acesso, por exemplo, pela defini-

ção que Houaiss (2001) traz em seu dicionário: “anedotário (*s.m*) conjunto de anedotas”. No mesmo dicionário: “anedota (*s.f*) 1-narrativa curta e engraçada; piada. 2- História curiosa e pouco divulgada de pessoa ou fato histórico”. O espírito jocoso da anedota se perde quando pensamos no anedotário como instrumento elaborado pela professora, sob a forma de fichas individuais, com o objetivo de fazer anotações e relatos de vivências significativas das crianças, como a relação das mesmas com os diferentes aspectos do trabalho desenvolvido cotidianamente, suas interações com o conhecimento, com outras crianças, com a professora.

Já os **relatórios avaliativos individuais** são documentos redigidos geralmente pelos professores-regentes de turma, contendo aspectos significativos do desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo da criança, utilizando como ferramenta as observações registradas pela professora ou professor sobre o envolvimento ou não das crianças com as situações de aprendizagens. Sua forma final é apenas uma síntese do que vem ocorrendo, uma representação do que foi vivido pela criança no período a que se refere o documento.

Os relatórios avaliativos individuais têm como um de seus objetivos apresentarem às famílias ou aos responsáveis pelas crianças um pouco de sua vida escolar durante um determinado período. Além desse objetivo de informar e compartilhar, registram a historicidade do processo das crianças na construção de conhecimentos, o que colabora para a própria constituição de identidade por parte da criança. Podem ainda, como considera Hoffmann (2000, p. 66), ser um “instrumento socializador de conquistas históricas, favorecendo o surgimento de outros olhares reflexivos sobre a sua história, tornando-a singular para muitas outras pessoas, e, ao mesmo tempo, contextualizando o seu processo evolutivo e natural de desenvolvimento”.

Este instrumento avaliativo considera diferentes aspectos do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, pontuando situações significativas da relação professor-criança-conhecimento, contemplando, por exemplo, as interações das crianças com as diversas linguagens utilizadas por elas, sob mediação da professora, para expressar, comunicar e significar de que maneira vão conhecendo o mundo e dando-se a conhecer.

A utilização do espaço físico como suporte de memória para a exposição de documentação pedagógica é outra das contribuições da experiência de Reggio

Emilia. Nas paredes da sala, dos corredores e no hall de entrada da escola, são fixados painéis, que podem ter como finalidade apresentar as produções coletivas e individuais das crianças e também servirem de comunicação entre a escola e as famílias. As produções selecionadas para exposição representam vivências do grupo. As paredes acolhem os painéis que, por sua vez, acolhem e expressamos pensamentos, os sentimentos e as produções das crianças, que, por mais que sejam recentes, já fazem parte das memórias individuais ou de grupo dos sujeitos que ali estão representados.

Para Malaguzzi (1999, p. 73), em “toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam”. Aqui no Brasil, Madalena Freire (1983, 1985) relata como o espaço da sala de aula vai sendo modificado desde o início do ano, com a chegada das crianças, que começam a habitar o espaço e atuar sobre ele, transformando-o de modo a fazê-lo e o reconhecerem como seu. A produção de pinturas e desenhos, de diferentes dimensões – como a do tubarão Anequim, de cerca de 12 metros, que extrapolou as paredes da sala e tomou os corredores da escola –, e até mesmo um pequeno museu com peças significativas ao grupo, vão compondo e identificando esse espaço como de uma turma específica: “E aí, no final do ano, há um céu no teto, todo pintado ou cheio de recortes, mil coisas...” (FREIRE *apud* ABRAMOVICH, 1985).

De acordo com Gandini e Edwards (2002), a documentação de paredes e tetos consiste em painéis expostos dentro das salas, nos laboratórios e também em áreas internas comuns da escola. Apresenta documentos que expõem aspectos importantes da vida compartilhada na escola infantil (projetos, espaços, relações). É um material aberto que busca contar de forma sintetizada, mas significativa, o andamento de um percurso ou uma experiência pontual, valorizando o significado de um determinado espaço e/ou material.

Os **recursos digitais**, como filmagem e fotografia, são para Kramer (2002, p. 52) “um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Podem ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, podem ter outras interpretações”. Desse modo, as filmagens e imagens facilitam as descrições, interpretações e análises, possibilitando a quem não estava presente conhecer determinados fatos, inspirando a reflexão sobre o acontecido, o que, para Barbosa e Horn (2008, p. 110), torna os “registros

fotográficos e em vídeos imprescindíveis para o trabalho com as crianças pequenas”.

Petry (2009), em sua dissertação de mestrado “*Educação Infantil: vida-história de grupo e(m) processos de criação*”, mostra de que maneira a linguagem fotográfica foi ganhando importância durante sua pesquisa, tornando-se essencial para a produção de dados. Além disso, serviu como recurso de retomada de alguns momentos, situações, reações dos sujeitos da pesquisa e dos espaços que eles utilizavam na escola. Também se configurou uma forma de aproximação entre pesquisadora, crianças e professoras. Consideradas narrativas, as fotografias serviam para preservar a intensidade dos dados e proporcionar uma reflexão sobre estes processos de criação da vida-história de grupo. A fotografia acabou colocando-se no trabalho como uma maneira de ser e de pensar o mundo, uma possibilidade de produção de ideias, de produção de sentido, de produção de mundo, registro de experimentação da regularidade cotidiana e do comum entre os sujeitos. Segundo Petry (2009, p. 125), “a imagem guarda e ao guardar documenta, ao documentar se lança como possível instrumento de recuperação e de produção de sentidos para quem se dispõem a lê-las”.

Também denominados de recursos digitais, as redes sociais, os blogs e os grupos de WhatsApp, em que são possíveis os compartilhamentos de imagens e vídeos, estão cada vez mais frequentes no dia a dia da escola, tornando-se um instrumento que oportuniza às famílias e à sociedade em geral a visibilidade do trabalho realizado nas instituições de ensino, principalmente nas Escolas de Educação Infantil.

Martins (2011), em seu trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, intitulado “*ORKUT: uma alternativa para tornar visível o trabalho com as crianças na educação infantil*”, relata sua própria experiência como professora-estagiária de crianças entre três a quatro anos e a construção de um blog – recurso digital – situado em uma rede social, o Orkut, onde socializou, cotidianamente, documentos produzidos tanto por ela como pelas crianças, que eram facilmente acessados pelas famílias das crianças, amigos e instituição, que puderam acompanhar o trabalho que ia sendo realizado, visualizando, literalmente, diferentes aspectos do trabalho na medida em que ia se desenvolvendo.

Para ilustrar a subjetividade no processo de observação e registro, em uma entrevista sobre o que é fotografar, o cineasta alemão Wim Wenders (apud LEITE, 2001, p. 99) responde:

Fotografar é, de fato, um ato bidirecional: para frente e para trás. Sim, se faz também ‘para trás’. Como o caçador escora o seu fuzil, mira a caça à sua frente, aperta o gatilho e, quando sai o projétil, recebe para trás o contragolpe, assim também o fotógrafo é atingido em sua própria direção apertando o disparador da máquina. Uma fotografia é sempre uma imagem dupla: mostra o seu objeto e – mais ou menos visível –, ‘atrás’, o ‘contradisparo’, a imagem daquele que fotografa, no momento de fotografar.

Em um diálogo com o cineasta alemão, complementaríamos o conceito de ato bidirecional, acrescentando que o ato de fotografar não termina depois do “para frente” e “para trás”; que continua e se completa quando da visualização da imagem produzida, seja no visor da câmera, na tela da tevê ou no papel, pelo olho de quem olha o registro feito pelo autor do clic, que pode ser o olho do próprio autor do clic, mas também o olho de alguém que não sabe nada sobre o autor do clic, o contexto em que o clic foi captado e o contexto captado pelo clic. Estamos nos referindo à possibilidade de voltarmos à fotografia com perguntas a respeito do que está registrado, sobre o autor do disparo, de levantar hipóteses sobre qual era a intenção do autor ao registrar determinado fato, mas também de produzir significações sobre a imagem produzida, entre outras coisas, fazendo parte, todas essas perguntas e significações, da ampliação do conceito de “contradisparo”, indicando o repertório tanto dos cineastas quanto dos professores e, ao mesmo tempo, influenciando a continuidade da reflexão sobre os objetos fotografados, sobre outros objetos a serem fotografados, sobre como eles serão registrados, significados, numa cadeia dinâmica de produção e articulação de significados sobre o objeto fotografado, o sujeito que o fotografou e o sujeito que olha a foto.

Tendo em vista que o repertório do professor tem a ver diretamente com o significar, o trabalho em grupo mostra-se mais apropriado, pois pontos de vistas distintos levam à troca de ideias, interações as quais proporcionam conhecimentos e outras significações. Para que um registro tenha sentido e seja passível de interpretação, é imprescindível que façamos perguntas e que obtenhamos respostas. Nossa primeira pergunta investigativa pode ser: o que eu es-

tou vendo aqui? Ressaltamos que a auto-observação sobre as questões que têm despertado a atenção do professor, assim como suas dúvidas sobre a proposta pedagógica a ser construída, têm que ser dadas como prioritárias.

A documentação pedagógica, assim como os registros com intencionalidade pedagógica, amplia a visão sobre a nossa prática pedagógica, sobre o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, redirecionando, inclusive, nosso olhar sobre as crianças, a quem, geralmente, estamos devendo um “olhar” mais atento e atencioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A documentação pedagógica, como demonstramos, pode tornar-se o elo dinamizador da relação professor-criança-conhecimento. Os registros – produzidos tanto pelas crianças, quanto pelos professores –, entendidos como elementos fundantes da documentação pedagógica, quando carregam uma intencionalidade pedagógica, deixam a vala comum da burocracia sem significado e tornam-se grandes aliados do professor. No entanto, sabemos também que, mesmo os registros produzidos sem intencionalidade pedagógica podem se tornar documentos e documentação pedagógica quando analisados e organizados por um leitor que produz significados sobre eles.

Arriscamos dizer que os estudos e o trabalho cotidiano de produção, organização e análise de registros e documentação pedagógica na educação infantil revelam, tanto quanto, ou até mesmo mais, que a especificidade do trabalho com esse objeto de conhecimento; revelam a necessidade de nós, professores, alunos, familiares das crianças, comunidade em geral, nos olharmos a nós mesmos e uns para os outros, pelas marcas que vamos produzindo, armazenando e significando e, dessa maneira, produzindo dinamicamente a relação pedagógica.

Recomendamos que os esforços inerentes ao trabalho de relações como essa sejam vividos como um exercício de curiosidade respeitosa, ética e responsável; de investigação paciente, amorosa e articulada; de leituras hipotéticas, categóricas e inconclusivas, e que transformem em parceiros de aprendizagem esses sujeitos que se dão a conhecer, que querem se conhecer e querem conhecer e amar o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem Educa Quem?** 9. ed. São Paulo: Summus, 1985. Disponível em: <<http://www.rea.net.br/educarede/2013/05/21/o-que-dizem-as-paredes-das-escolas/>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BARBOSA, Maria Carmem S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 2 fev. 2016.

CAVALCANTI, Zélia (Coord.). **A História de uma Classe**: alunos de 4 e 5 anos. Porto Alegre: Artmed, 1995.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Observação, Registro, Reflexão**: instrumentos metodológicos II. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

_____. (Org.). **Rotina**: construção do tempo na relação pedagógica. 2. ed. São Paulo: PND Produções Gráficas, 1998. (Série Cadernos de Reflexão).

FREINET, Celestian. **Para uma Escola do Povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Lisboa: Presença, 1969.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, J. Duas Reflexões sobre a Documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na Pré-Escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LEITE, Márcia. Remexendo Fotografias e Cotidianos. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Org.). **Espaços e Imagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS *et al.* **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. História, Ideias e Princípios Básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS *et al.* **As Cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARTINS, Bruna Rodrigues. **ORKUT**: uma alternativa para tornar visível o trabalho com crianças na educação infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **A Documentação Pedagógica como Processo de Investigação e Reflexão na Educação Infantil**. 2009. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; AZEVEDO, Ana. O Projeto dos Claustros: no Colégio D. Pedro V: uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, Infância e Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2004.

PECOITS, Sariane Silva. **Querido Diário?**: um estudo sobre registro e formação de professores.

2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

PEREIRA, Marcos Villela. **A Estética da Professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. 298 f. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1996.

PETRY, Letícia Marlise. **Educação Infantil**: vida-história de grupo e(m) processos de criação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18260>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS et al. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios Reflexivos**: estratégias de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

ZABALZA, Miguel Angel. Tradução de E. Rosa. **Diários de Aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS: UM OLHAR SOBRE OS DOCUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA ¹

Daiane Monique Pagani Lopes
Gabriel de Andrade Junqueira Filho

RESUMO

O presente estudo consiste em analisar os documentos enviados pelas escolas às famílias para compartilhar os percursos vivenciados pelas crianças que frequentam os níveis de 4 e 5 anos, da pré-escola, das escolas municipais de Educação Infantil de um município da região metropolitana de Porto Alegre. A pesquisa se propôs a identificar e analisar as características dos documentos obtidos, a partir, por exemplo, dos nomes atribuídos a eles, da média de linhas escritas, do vocabulário recorrente, dos momentos da rotina contemplados, das interações da criança nos diversos ambientes da escola, das características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, da estrutura do texto (introdução, desenvolvimento, fechamento), da presença ou não de objetivos, entre outras. A investigação, de cunho qualitativo, apoia-se na análise de 78 documentos cedidos pelas escolas que aceitaram participar da pesquisa, que contou com o referencial teórico de autores como Hoffman (1996), Bassedas (1999) e Kramer (2006). Dentre as principais conclusões, foi possível constatar uma variada gama de documentos, de características distintas, indicando, inclusive, diferentes concepções de criança, infância e função social da Educação Infantil, gerando, por sua vez, novas questões de pesquisa, como, por exemplo, quais

¹ Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC (2ª edição), intitulado “ACOMPANHAR, REGISTRAR E COMPARTILHAR: um olhar sobre os documentos de compartilhamento da avaliação das crianças nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de Guaíba – RS”, sob a orientação do Prof. Dr. Gabriel Junqueira de Andrade Filho.

seriam as relações entre as orientações da Proposta Pedagógica Municipal e a produção de tão distintos documentos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pré-escola. Avaliação. Pareceres escolares.

INTRODUÇÃO

O presente estudo consiste em analisar, caracterizar e problematizar aspectos dos documentos de avaliação das crianças de 4 e 5 anos, da pré-escola, produzidos pelos professores das escolas municipais de Educação Infantil de um município da região metropolitana de Porto Alegre-RS e enviados semestralmente às famílias com o objetivo de compartilhar, em parte, a vida escolar das crianças.

Na pesquisa, a metodologia do trabalho é o que dá a direção do processo investigativo e da construção de um saber, pois ela busca “[...] descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.” (GIL, 1987, p. 43). Para tanto, nesta investigação, organizamos três etapas para seu desenvolvimento e conclusão: 1. coleta das amostras dos documentos; 2. seleção e organização dos documentos a serem analisados; 3. análise e problematização dos dados.

PERSPECTIVA TEÓRICA DO ESTUDO

Entre os autores estudados, constatamos diferentes títulos ou nomes utilizados para identificar os instrumentos de avaliação que comumente fazem parte do processo de registro, acompanhamento e compartilhamento da vida escolar das crianças, como, por exemplo: parecer, parecer descritivo, fichas, relatório de aprendizagem, relatório de desenvolvimento, relatório de avaliação, dossiê do aluno, portfólio educacional.

Segundo a maioria destes autores, entre eles Hoffman (1996), Bassedas (1999) e Kramer (2006), conclui-se que a avaliação na educação infantil se dá numa perspectiva de acompanhamento da vida escolar das crianças, em seus diferentes aspectos, contemplados no projeto político-pedagógico da escola e provocados intencionalmente no dia a dia a partir do trabalho do professor. Ava-

liar, na perspectiva de acompanhamento, significa, portanto, propor, interagir, ser interpelado, observar estar atento as ações e reações das crianças, notando seus jeitos provisórios e insistentes de ser, de desenvolver-se, de aprender; de estabelecer relações, de significar suas produções e a dos demais sujeitos com quem interagem, de relacionar-se integralmente com o mundo a sua volta. Portanto, de acordo com Hoffman,

os registros periódicos ou finais de avaliação não têm por finalidade apresentar uma análise constatativa, ou seja, definir como as crianças são ou foram capazes de fazer em um determinado momento, mas relatar, de forma natural, o processo efetivamente vivido por elas, suas gradativas e sucessivas conquistas individuais, valorizando o jeito de ser de cada uma (1996, p. 70).

A prática pedagógica na educação infantil exige momentos específicos para que se realize de forma significativa tanto aos alunos, quanto aos professores e aos familiares das crianças. Uma das dimensões dessa prática é a avaliação. Segundo Bassedas (1999), a avaliação pode ser realizada em diferentes momentos da vida escolar das crianças e do trabalho do professor e deve servir basicamente para “intervir, modificar e melhorar nossa prática, a evolução e a aprendizagem dos nossos alunos” (1999, p. 171).

Avaliar as crianças nesta etapa da educação básica não tem como objetivo sua promoção ou prepará-las às próximas etapas de sua escolaridade², mas sim para contribuir com o trabalho do educador que com base no acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das mesmas pode planejar uma ação pedagógica carregada de sentido e significado para o seu grupo e capaz de atender aos interesses e necessidades do contexto em que está inserido.

O instrumento de avaliação responsável por acompanhar, registrar, avaliar e compartilhar com as famílias parte do percurso e da vida escolar de uma criança também expressa o ponto de vista do professor, ou dos professores, ou da equipe que o elaborou, sobre uma série de concepções que atravessam

² Ver artigo 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) no que se refere a avaliação na Educação Infantil. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resolução CNE/SEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009.

transversalmente o projeto político-pedagógico da escola e, em consonância ou incoerentemente, a prática cotidiana desses profissionais e, além deles, consequentemente, as vivências e experiências das crianças. Estamos nos referindo às concepções de infância, educação e educação infantil, entre outros, sobre os quais nos debruçaremos a seguir.

CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Como pudemos observar na leitura dos documentos coletados – cujos exemplos analisaremos a seguir neste artigo –, as concepções de criança, infância e educação infantil não são unânimes, indicando, em alguns exemplares, consonância com os debates contemporâneos sobre as mesmas, mas, em outros, alinhadas a pontos de vista anacrônicos, que vem sendo revisados, criticados, buscando superação. Nesse sentido, as concepções de infância e criança, por exemplo, por vezes, aparecem alinhadas às etapas de desenvolvimento motor e intelectual; outras vezes, à negação, à impossibilidade, à incompletude, ao que ainda não é, ao vir-a-ser, e não ao devir

(...) um indivíduo de pouca idade é denominado infans. Este termo está formado por um prefixo privativo ins e fari, “falar”, daí seu sentido “de que não fala”, “incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado infantia com o sentido de “incapacidade de falar”. Porém, logo infans – substantivado – e infantia são empregados no sentido de “infante”, “criança” e “infância”, respectivamente.(...) (Kohan, 2009, p. 30).

O trabalho pioneiro de Ariés (1978) inaugurou os estudos sobre a história da infância, caracterizando-a como um acontecimento da Modernidade, imerso em uma série de condições que se conjugam e que estabelecem novas possibilidades de compreensão de um fenômeno que, apesar de apresentar uma dimensão biológica, é vivida como um acontecimento cultural por excelência.

Nas concepções atuais, a infância pode ser vista como “o novo no tempo” e, portanto, tem a ver com experiência, com escuta, com inícios imprevistos,

interruptores, criadores, em que as possibilidades e as descobertas jorram o tempo todo, sempre com a intensidade da primeira vez. Está associada, portanto, à potência, a protagonismo, à ação da criança sobre o mundo para dele se apropriar e recriá-lo, repropô-lo a partir da sua cultura infantil, expressa tão lindamente ao brincar, ao nos interrogar com as suas questões e nos desconcertar com a simplicidade complexa de suas hipóteses sobre si e sobre o mundo.

Ainda que criança e infância sejam duas concepções que estejam marcadas e caracterizadas de acordo com as normas e peculiaridades do grupo social no qual estão inseridas, pertencem a categorias sociais com características próprias. As crianças, por exemplo, fazem parte de um grupo de sujeitos capaz de produzir sua própria identidade cultural e não simplesmente reproduzir a cultura dos adultos com os quais convive; de produzir uma série de significações, razoavelmente padronizadas e, dessa maneira, produzir sua cultura, ainda que não tenha consciência que o faz – “todas as crianças transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo com a leveza da renovação e o sentido que tudo é de novo possível” (Sarmiento, 2009, p. 2). A criança, vista nesta perspectiva, é considerada um agente social ativo e criativo, um híbrido entre o papel que ela desempenha no grupo social e todas as possibilidades que ela é capaz de reinventar dela mesma e do mundo. Um misto entre o que vai se tornando de fato ao longo da produção dinâmica de si e o que pode ser, seu devir, experimentando-se e definindo-se na provisoriidade intensa e indissociável entre o passado, o agora e o devir; entre a reprodução, a recriação e a criação; entre ser criança e viver (ou não) a infância:

Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu

nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade (CORSARO, 2011, p. 15-16) .

Tanto é assim que, desde o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), as crianças são também sujeitos de direitos, tanto quanto os adultos. As transformações ocorridas nos contextos sociais a cada época geram tanto novas leis quanto novas perspectivas de relações entre os sujeitos e, conseqüentemente, entre outras coisas, a ressignificação das funções de serviços prestados a comunidade. Segundo Bujes:

Creches e pré-escolas surgem a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorrem nas sociedades: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariada, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas os mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torna-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (2009, p. 36).

As novas configurações familiares, o estilo e expectativa de vida, conquistas na área da saúde e qualidade de vida, são fatores que colaboraram para a consolidação da inserção das crianças na educação infantil, assim como a da mulher no mercado de trabalho:

(...) durante muito tempo a educação das crianças foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e com outras crianças que ela convivia que a criança aprendia a se tornar membro desse grupo, a participar das tradições que eram importantes para ela e a dominar os conhecimentos que eram necessários a sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. Por um longo período da história não houve nenhuma instituição

responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais (Bujes: 2009, p. 30).

A docência na educação infantil necessita, portanto, ser permeada cotidianamente, entre outras coisas, por sensibilidade, empatia, ludicidade, planejamento, avaliação, pesquisa, diálogo, interpretação, tradução, pois, por exemplo, não é sempre que a criança vai expressar com palavras aquilo que ela está sentindo, querendo ou necessitando, fazendo, para tanto, uso das inúmeras linguagens não verbais pelas quais interage consigo e com o mundo e nos revela como o está significando a cada momento. Um dos grandes desafios do trabalho docente na educação infantil, portanto, é superar as dicotomias e não dissociar, por exemplo, o cuidar do educar, a afetividade das regras e dos combinados, o brincar do conhecimento, as linguagens verbais das não verbais, produzindo uma complexidade a altura das possibilidades de interação com as crianças pequenas.

Sendo este um nível da educação básica, não podemos esquecer do seu status formativo e de algumas garantias legais que devem ser asseguradas. Segundo Redin:

Por ser educação infantil, um espaço e um tempo pedagógico, tem ela uma função educativa explícita, organizada, que exige ação de profissionais especificamente preparados. A função educativa institucionalizada também inclui o estabelecimento de normas e convenções, comportamentos e conhecimentos que juntos constituem o domínio das conquistas realizadas pelos homens ao longo da história (1998,p. 136).

A sociedade atual vem-se preocupando em criar normas para garantir propostas de qualidade para as escolas de educação infantil. Para esse subsídio, temos documentos como os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil³, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil Vols. 1⁴, 2⁵ e 3⁶ e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil⁷, por exemplo.

3 Ver: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf.

4 Ver: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf.

5 Ver: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>.

6 Ver: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>.

7 Ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192.

Além disso, a educação infantil é um direito da criança, visto que, segundo Redin (1998, p. 140), “a escola é importante enquanto uma oportunidade de vivenciar experiências culturais mais amplas e diversificadas, que a família, a rua, o trabalho não tem condições de propiciar”.

DOCUMENTOS DE AVALIAÇÃO: ACHADOS DA PESQUISA

Entre o material recolhido para análise – 78 documentos, redigidos por professoras e professores – encontramos diferentes títulos ou nomenclaturas para identificá-los, entre eles: Parecer (1º ou 2º) Semestre; Parecer Avaliativo; Avaliação (1º ou 2º) Semestre; Parecer Sobre a Aprendizagem e Parecer Descritivo (ambos no mesmo documento, cada um relativo a uma seção diferente); Parecer Descritivo; Boletim Informativo da Educação Infantil – Parecer Descritivo. E numa das escolas (Escola A), a ausência de qualquer nomenclatura para identificá-lo.

Dentre eles, observamos que a grande maioria foi elaborada em forma de texto, um único a partir de alternativas de múltipla escolha e outros mesclando os dois tipos.

Os documentos elaborados exclusivamente com texto variam bastante em relação à quantidade de linhas, entre 11 a 58 linhas. A maioria traz uma linguagem clara, informal e pessoal. Procuram se aproximar do leitor sem perder o caráter documental, ainda que alguns deles apresentem erros de grafia ou gramaticais, como de concordância verbal ou nominal.

Para se referir às crianças, utilizam-se do nome próprio da criança, criança e educando. Já em relação aos professores, refere-se somente como Professor e um único documento refere-se a Educador.

Além do Professor, o único adulto que aparece nos textos desses documentos é o “funcionário da escola”. Em nenhum deles são identificados relatos em que os alunos vivenciam situações ou interação com outros adultos da escola, a não ser com a professora da turma referência da criança.

Em relação aos familiares, foram citados avô e mãe. A mãe foi citada remetendo a questão da adaptação e o avô, foi mencionado como a pessoa que buscava o aluno na escola.

O número de presenças das crianças na escola aparece em um único do-

cumento, o número de faltas em dois, e o número de dias letivos em um. Talvez, a menção ao controle de presenças e faltas, tenha a ver, ainda que timidamente, com os efeitos da obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade sinalizando o cumprimento ou não dos dias letivos por parte do aluno.

No que diz respeito aos documentos organizados em forma de múltipla escolha, variam entre 9 e 13 objetivos a serem alcançados pelas crianças, em sua maioria comportamentais e atitudinais, demonstrando uma abordagem reducionista acerca das possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens da criança em fase pré-escolar. As questões objetivas identificadas nesses documentos dizem respeito a: se a criança apresentou dificuldades ou não na fase de adaptação; se o aluno expressa oralmente necessidades, desejos e sentimentos; se o aluno conhece e respeita algumas regras de convívio social; se apresenta motricidade ao recortar com a tesoura; se reconhece a grafia do seu nome e identifica-o nas diversas situações do cotidiano; se tem interesse em conhecer gêneros orais e escritos; realiza produções utilizando desenho, pintura, modelagem, colagem, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de criação e produção; se reconhece as principais formas geométricas; se relaciona número e quantidade até o 5; se tem hábitos de higiene pessoal; se alimenta-se de forma adequada; se aceita alimentos diversos. Existem as opções “sim”, “não” e “em processo” para os diferentes objetivos.

Já no que diz respeito à menção aos momentos da rotina, podemos observar: alimentação, atividade dirigida, dança, vídeo, hora da história ou hora do conto, musicalização, praça, pátio, tempo livre e brinqueado livre.

Em relação aos Projetos de Trabalho realizados nas salas, aparecem nos documentos três projetos: Projeto Amizade, Projeto Mãos Unidas Abraçam o Mundo e Projeto Reciclando com ao som do alfabeto⁸. Esses projetos foram todos realizados em uma mesma escola e na mesma turma, mas sem detalhes em relação a seus objetivos ou sobre as interações e as produções das crianças ao longo do desenvolvimento dos mesmos.

Entre os textos dos documentos analisados encontramos alguns que se estruturam basicamente pela via do julgamento das questões comportamentais e atitudinais das crianças e, conseqüentemente, no emprego abundante de ad-

⁸ Transcrição tal e qual apresenta-se nos documentos.

jetivos que geram as rotulações, tanto positivas quanto negativas das crianças, como podemos observar em trechos de dois documentos distintos, sobre Pedro⁹ (5 anos) e Carlos (5 anos), a seguir:

Observando-se o desenvolvimento do aluno Pedro constatou-se que ele é uma criança criativa, organizado e caprichoso, possui bom desempenho individual participando de todas as atividades propostas, sabe respeitar o outro e cumprir regras. É afetivo com todos que lhe cercam interagindo carinhosamente com colegas e professora. O aluno escreve seu nome corretamente, adora ouvir musica e histórias, recontando-a com propriedade e ilustrando os personagens. Demonstra equilíbrio e agilidade nas atividades realizadas como correr, saltar e pular, é uma criança adorável.

Carlos é um aluno assíduo na escola. É um menino impulsivo e muito agressivo, bate constantemente nos colegas e também nos adultos. Não respeita regras nem os combinados na sala de aula. Destrói brinquedos, sobe em cima das classes, cospe nos colegas e desafia constantemente a professora. Gosta de utilizar os jogos pedagógicos, mas quase sempre recusa a guarda-los. É um menino inteligente, com um vocabulário claro e de fácil entendimento. Suas opiniões são claras e objetivas. Inventa várias histórias infundadas, quase sempre chega à sala de aula dizendo que está com fome e que não comeu nada durante o almoço. Não apresenta dificuldades motoras, sabe pintar dentro do limite, utilizar a cola e a tesoura, mas é preciso estar calmo para realizar as atividades, várias vezes ele se recusa a realiza-las e muitas vezes faz de qualquer jeito. Participa da roda, gosta de ouvir histórias e gosta muito de assistir filmes e de jogos no computador. Ao escutar uma história sabe reconta-la muito bem, demonstrando que sabe seguir uma linha temporal. Gosta muito de brincar na pracinha e na brinquedoteca, mas quase sempre bate em alguém ou provoca algum acidente que acaba machucando algum colega. Nas aulas de educação física (recreação), realiza as atividades propostas apresentando destreza na coordenação motora ampla (agilidade, equilíbrio e flexibilidade). Porém, por sua vez adota atitudes agressivas com colegas, quando contrariado. É esperto com muito potencial, só precisa aprender a controlar a sua impulsividade e agressividade para que possa conviver melhor com seus colegas e professores.

Nestes documentos, os/as autores/as expressam seu descontentamento em relação às atitudes de Carlos, considerando-as inadequadas e, portanto, necessitando de ajustes, regulações, disciplinamento. No entanto, apresenta-as de forma fragmentada e descontextualizada. Da mesma maneira, não é possível identificar sua mediação, ou seja, sua intencionalidade e atitudes no sentido de

⁹ Os nomes utilizados para identificar as crianças são fictícios.

transformar as situações-problema vivenciadas por Carlos em momentos de aprendizagem e desenvolvimento, tanto para a criança quanto para ele. Nesta perspectiva, as situações vivenciadas, o percurso e o acompanhamento da criança no tempo e no espaço escolar deixam de ser o eixo principal neste instrumento de avaliação para dar lugar a julgamentos e juízos de valor, por parte da professora ou professor.

De acordo com Hoffman,

em muitos pareceres descritivos da educação infantil, percebo julgamentos equivocados, revelando a complexidade de compreender os sentimentos e as intenções infantis, de analisar com seriedade as reações das crianças, levando em conta sua idade e os processos evolutivos do seu pensamento (HOFFMAN, 1996, p.28).

O conteúdo das considerações da autora pode ser observado nos textos de outros tantos documentos analisados:

(...) Possui um bom relacionamento com colegas e com a professora, porém possui muita dificuldade em respeitar e cumprir regras. (...) (Ana, 5 anos)

(...) Algumas vezes a aluna termina rapidamente sua atividade proposta para assim poder brincar. (...) (Cae, 4anos)

(...) Nega-se a realizar algumas atividades quando se sente ameaçada ou constrangida. (...) (Luan, 5 anos)

Segundo Hoffman (2001), são grandes os riscos do professor se perder ao se dedicar a uma enorme, aleatória e diversificada gama de possibilidades de observação, as quais, geralmente, pouco falam sobre o aluno e suas experiências na escola. Vejamos alguns trechos a esse respeito:

Durante o semestre trabalhamos o Projeto: “Mãos unidas abraçam o mundo” sobre amizade e respeito aos outros e o Projeto: “Reciclando com ao som do alfabeto” sobre a letra inicial de cada palavra, juntamente com o Projeto Ambientação. Onde Ana alcançou todos os objetivos propostos pela professora, tendo um bom desenvolvimento pedagógico. (5 anos)

É importante salientar que quanto mais ricos forem os desafios proporcionados a Carolina, maiores serão suas descobertas, suas aprendizagens, o fascínio pelo mundo que está ao seu redor, favorecendo, assim, o prazer e a felicidade de aprender a aprender, aprender a viver junto, aprender a ser, aprender a conhecer. (5 anos)

Igualmente, alerta-nos para a necessidade de compor e relatar sensível e cuidadosamente, por escrito, a singularidade de cada criança em relação ao seu desenvolvimento, suas aprendizagens, enfim, sobre suas vivências na escola. Dessa maneira, não podemos conceber um instrumento para o registro do acompanhamento e compartilhamento da trajetória das crianças que seja igual para todos os alunos de uma mesma turma:

Não há como uniformizar relatórios de avaliação se levarmos em conta as crianças em seu ambiente próprio e espontâneo, porque, naturalmente, elas apresentarão muitas respostas e manifestações diferentes umas das outras, em momentos diferentes, que terão ou não a atenção do professor, dependendo do seu envolvimento com umas e outras. A história de cada criança revelará a sua própria dinâmica no ambiente, sua relação com outras crianças e com o professor (Hoffman, 1996, p.136).

Para ilustrar o desrespeito a esse princípio de singularidade, selecionamos trechos de dois documentos, elaborados pelo mesmo professor, sobre crianças diferentes – Catarina e Joaquina –, ambas de 5 anos, e, em negrito, as únicas palavras que as distinguem:

A aluna **Catarina** relaciona-se bem com os colegas, com a professora e com os demais do ambiente escolar é uma criança carinhosa e amigável. Reconhece as pessoas que compõe a sua família.

Participa de jogos, brincadeiras e das atividades apresentadas. Tem controle motor, une os movimentos com o mundo em que a rodeia, movimenta-se com destreza e equilíbrio. Tem facilidade em colorir e respeitar os limites do desenho, assim como aos limites para recortar e colar os papéis variados com a quantidade adequada de cola. Possui domínio do lápis e do papel. Reconhece e identifica as vogais, assim como as letras que compõe o seu nome e a escrita do mesmo. Participa dos diálogos e interage com os colegas. Realiza contagem até dez. Age de forma independente, executando ações simples do cotidiano requisitando ajuda quando necessário. Demonstra perceber a importância de uma alimentação saudável, pois aceita com facilidade as frutas oferecidas e também seu lanchinho, reconhece a necessidade de hábitos de higiene como lavar as mãos entre outros.

Catarina, parabéns pelo teu progresso.

A aluna **Joaquina** relaciona-se bem com os colegas, com a professora e com os demais do ambiente escolar é uma criança carinhosa e amigável. Reconhece as pessoas que compõe a sua família. Participa de jogos, brincadeiras e das atividades apresentadas. Tem controle motor, une os movimentos com o mundo em que a rodeia, movimenta-se com destreza e equilíbrio. Tem facilidade em colorir e respeitar os limites do desenho, assim como aos limites para recortar e colar os papéis variados com a quantidade adequada de cola. **Realiza com satisfação e capricho as atividades realizadas pela professora.** Possui domínio do lápis e do papel. Reconhece e identifica as vogais, assim como as letras que compõe o seu nome e a escrita do mesmo. Participa dos diálogos e interage com os colegas. Realiza contagem até dez. Age de forma independente, executando ações simples do cotidiano requisitando ajuda quando necessário. Demonstra perceber a importância de uma alimentação saudável, pois aceita com facilidade as frutas oferecidas e também seu lanchinho, reconhece a necessidade de hábitos de higiene como lavar as mãos entre outros.

Joaquina, parabéns pelo teu progresso.

Além de identificarmos alguns instrumentos cujos textos eram iguais em quase sua totalidade, como observamos nos exemplos acima, muitos deles, de escolas diferentes, apresentavam o mesmo texto de introdução e de finalização.

Pudemos observar também que a maioria deles se organiza a partir de um roteiro, seguindo uma ordem de itens, relativos a aspectos distintos da vida escolar das crianças. Há documentos em que, mesmo o texto sendo descritivo, ao analisarmos sua estrutura como um todo, percebemos que os itens conside-

rados são sempre os mesmos e que, dependendo do aluno e do aspecto que está sendo avaliado, o autor observa se ele realiza, não realiza ou tem alguma dificuldade, ou seja, é o mesmo que pegar o documento com perguntas de múltipla escolha, relativas a objetivos a serem atingidos pelas crianças, e transformá-lo em um texto. Ao nosso ver, tanto nos documentos sobre Catarina (5 anos) e Joaquina (5 anos), quanto nesses em que as alternativas de múltipla escolha subvertem, distorcem e transfiguram os roteiros e o texto de avaliação das crianças, os professores abriram mão de elaborarem um texto com sua autoria, com sua assinatura, de revelarem sua singularidade como parceiros fundamentais das crianças, tanto quanto abriram mão de esboçar por escrito as singularidades das crianças em suas vivências cotidianas na escola.

Por outro lado, encontramos também alguns documentos que reportam observações individualizadas sobre a criança, deixando transparecer um olhar específico, singular e sensível sobre cada uma, indicando preferências, iniciativas, características de suas produções, como podemos observar nos relatos sobre Larissa (5 anos), Raul (4 anos) e Renata (5 anos)

Na hora do lanche, preocupa-se em lavar as mãos antes da refeição. Organiza sem auxílio seu lanche sobre a sua toalhinha, antes de pedir ajuda para abrir o pote ou embalagens, ela mesma tenta abrir somente depois das tentativas, chama as professoras para que lhe auxiliem. Aprecia o momento do lanche, conversando com os colegas da mesa e partilhando seu lanche com estes.

(...) Com tinta têmpera, pinta toda a folha, não misturando as cores. Ao trocar de tinta, limpa o pincel no pano. (...)

Renata gosta de brincar com suas amigas de boneca, com os blocos de madeira, construindo cidades e com os quebra-cabeças. Caminha com o grupo pela sala, mas não se impõe muito na brincadeira, apenas imita. Gosta de brincadeiras mais tranquilas, brincando sozinha ou em pequenos grupos. (...)

A preocupação com a adaptação das crianças é frequente na maior parte dos documentos. Até mesmo os Objetivos trazem itens que contemplam esse período. A maioria informa se a criança se adaptou com facilidade ou dificuldade, se chorou ou não nesse período, sem especificar qualquer outra peculiaridade.

ridade a respeito dessa fase.

Em alguns documentos, pode-se observar um texto de finalização com uma despedida “carinhosa” dos alunos, pela professora, e, de certa maneira, endereçando, mesmo que apenas nesse momento, o documento também às crianças. Somente nesses momentos, de finalização, podemos observar alguma manifestação direta a elas, e não aos adultos de sua referência. Vejamos alguns exemplos sobre Alice (4 anos), Pauline (4 anos) e Pedro (4 anos):

Alice, parabéns pelo seu progresso!

Seu carisma e esse seu jeitinho doce de ser me cativou. Sei que juntos conseguiremos superar todas as dificuldades. Conte comigo. Eu acredito em você.

No que diz respeito mais especificamente às concepções de criança, infância e educação infantil, pudemos observar, por exemplo, a relação entre criança, desenvolvimento e aprendizagem, considerando-as sujeitos ativos, potentes, engajados em seus processos de devir:

*“Lúcia evolui a cada dia, demonstrando muito potencial para novas aquisições e aprendizagens”
(4 anos)*

De nossa parte, consideramos que o comentário da professora sobre Lúcia (4 anos) tem a ver menos com a concepção de criança como um “vir a ser”, com uma negação de possibilidade, com um ser incompleto, com alguém que ainda não é do que com a capacidade das crianças de engajarem-se para atingirem objetivos, conquistarem habilidades e se superarem quando algo que lhes é apresentado pela professora ou pela escola lhes faz sentido.

No entanto, também encontramos documentos em que a criança é analisada pelo que ainda não é, ainda não realiza, ainda não demonstra, reforçando a concepção de criança como um “vir a ser” em direção à conquista dos Objetivos determinados pelo adulto, mesmo que seguida de uma observação atenuante sobre a normalidade de tais atitudes da criança; mesmo que a avaliação negativa do professor sobre a criança considere menos o interesse da criança do que os objetivos que ele escolheu para ela:

“Ainda não demonstra interesse na escrita e leitura, o que é normal para a idade (pois para essa idade brincar é mais importante) (Camila, 5 anos)

Seria possível, por exemplo, ou até mesmo justo, creditar certa descrença do professor sobre a capacidade de aprendizagem da criança em relação à leitura e escrita, pelo fato de ter começado seu comentário com “Ainda não...”? A fragmentaridade do texto e a descontextualização das afirmações, já indicadas anteriormente, dão margem a dúvidas como esta, pedindo esclarecimentos de sua autora ou autor, que, talvez, não sejam dúvidas apenas de leitores como nós, mas também das famílias das crianças, a quem estes documentos são endereçados e, como nós, podem pedir esclarecimentos à professora ou professor, no sentido de conhecer mais sobre o significado de tal afirmação.

No trecho abaixo, mais importante do que o tema da adaptação é a frase começar com uma negativa, ou seja, que a criança não apresentou resistência ou dificuldade nesse período. As perguntas que nos fazemos e a quem redigiu essa frase são: Ela deveria ter apresentado? Era esperado que ela apresentasse resistência ou dificuldade? Isso porque, ao nosso ver, tal estrutura de frase remete a uma concepção de criança significada como não capaz, não competente, sem possibilidades:

*“Não teve problemas com sua adaptação, mesmo sendo a primeira vez que frequenta a escola.”
(Léo, 4 anos)*

No exemplo a seguir, podemos identificar ainda uma concepção de criança significada como obediente, cordial, doce, passiva e ou até mesmo inadequada, sugerindo também que a interferência do adulto sempre é necessária para o desfecho das situações de conflito em que as crianças se envolvem:

“Não disputa brinquedos com outras crianças, se mostra sempre tranquilo, quando ocorre discussão ele busca intervenção da professora.” (Mario, 5 anos)

Entre as análises realizadas cabe destacar, por outro lado, que os professores também reconhecem e valorizam as opiniões e as manifestações das crianças, julgando-as capazes de participarem e contribuírem significativamente para a vida do grupo e da escola, incentivando-as a desenvolverem essa postura. Dessa maneira, ratifica o protagonismo das crianças desde a infância, pela sua

capacidade de intervir no contexto em que vive produzindo cultura:

“ (...) na rodinha sempre participa colocando sua opinião sobre o assunto em pauta, seja para contar sobre o final de semana, como passou a tarde ou sobre alguma atividade que iremos fazer.” (Lia, 4 anos)

“ Não apresenta dificuldade para expressar-se em momento algum, deixando bem claro tudo que pensa, gosta e quer durante os períodos de aula. (...)”

No recorte a seguir, podemos verificar o engajamento e o protagonismo de Rafael (5 anos) em relação aos conhecimentos apresentados a ele pelo professor, confirmando a infância como um tempo e um lugar em que a curiosidade e o engajamento das crianças acessa, se apropria e recria conhecimentos, podendo o adulto, em casa ou na escola, funcionar como um importante parceiro de aprendizagem das crianças:

“Rafael gosta muito das atividades, e sempre pede por elas, tem ‘sede’ de aprender e não faz por obrigação e sim por muito prazer.”

A infância, por sua vez, é concebida como uma fase em que as crianças são capazes de agir sobre o meio em que vivem e contribuir para a construção de uma identidade coletiva, ainda que esta interação seja permitida, tutorada e consolidada pela ação do adulto:

“...Colaborou na construção de regras, cooperando na realização de atividades coletivas e individuais.” (Luan – 5 anos)

Em relação à concepção de educação infantil identificada nos referidos documentos, podemos supor, em certa medida, que as regras de convivência na escola infantil são estabelecidas pelo adulto, e que as crianças inseridas nesse ambiente não são convidadas a problematizá-las ou construí-las, apenas acatá-las, cumpri-las, obedecer a elas:

“Cumpre todas as regras pré-estabelecidas nas atividades e participa das mesmas com entusiasmo e dedicação.” (Bianca – 5 anos)

“... Ainda é necessário retomar algumas regras, pois não possui o hábito da rotina escolar.” (Marco, 4 anos)

Também pode ser observada a importância dada às aprendizagens mais escolarizadas das crianças:

“Construiu relações matemáticas, sistematizando com clareza o que foi proposto, realizando as atividades com resultados adequados.” (Miguel, 5 anos)

Outro fator relevante -nos documentos pesquisados é a relação que se estabelece entre o tempo da criança e o tempo do adulto, que não considera o tempo da criança igualmente importante:

“(...) Algumas vezes precisa ser ajudado necessitando de mais tempo para se concentrar e organizar-se.(...)” (Bruno, 5 anos)

De um modo geral, os excertos dos documentos apresentados parecem conceber a função da educação infantil como a de adequar as crianças a um padrão de conduta e convivência social estabelecido pelos adultos, além de garantir aprendizagens que possam subsidiar os anos escolares futuros, reduzindo essa fase da escolaridade a um período preparatório, sem considerar as especificidades que a mesma tem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhar com as famílias as vivências das crianças na escola de educação infantil não é uma tarefa fácil, é algo muito subjetivo, está intimamente ligado a um momento específico e ao caminho percorrido pelas crianças e pela professora, responsável por acompanhá-las, por registrar o que considera significativo sobre elas e traduzir, em palavras, o que avalia importante ser compartilhado com as famílias das mesmas.

Como colocar em um texto o olhar da criança ao se deparar com o desconhecido, ao vivenciar o novo? Como traduzir em palavras a afetividade, a acolhida, o choro, a birra? Como expressar a complexidade presente na simplicidade das perguntas e das respostas das crianças, das relações que estabelecem, revelando fagulhas do seu entendimento sobre o mundo?

Observamos, com esta pesquisa, que a qualidade do trabalho realizado pelas professoras e professores na elaboração desses instrumentos está dire-

tamente relacionada ao uso adequado da língua portuguesa e a riqueza de detalhes sobre as crianças, mas não estamos nos referindo ao uso recorrente de adjetivos, e sim, ao cuidado com as descrições. Consideramos uma excelente escolha dos profissionais desta rede a opção predominante por instrumentos descritivos e qualitativos, pois trazem mais possibilidades para dialogar tanto com os pais ou responsáveis pelas crianças, quanto com eventuais profissionais de diferentes especialidades que venham, porventura, atendê-las, devido ao desafio de marcar com palavras a individualidade e a singularidade de cada um dos sujeitos da sala de aula.

Concluimos também que, à medida que o professor escreve e relata a caminhada de cada criança na escola, vão-se desenhando suas concepções de criança, infância e função social da educação infantil, dentre outras, que permeiam a sua relação com as crianças e com o conhecimento. São visíveis também suas prioridades e valores, bem como, os aspectos que ele julga merecerem destaque no seu texto, ou, ao contrário, que devem permanecer não revelados.

Uma das contribuições significativas que este estudo deixa, do nosso ponto de vista, é que, para compartilhar com as famílias o percurso realizado por e com as crianças na escola de educação infantil, o instrumento idealizado para este fim precisa contemplar não só os indicadores que fundamentam o projeto político-pedagógico da escola, como também, as conquistas e as situações vivenciadas com sucesso e alegria pela criança, sem deixar de contemplar, no entanto, as situações de insucesso, frustração e conflitos vividos por ela, fundamentais para a composição e funcionamento da singularidade de cada uma. Ainda assim, este documento, por si só, não bastaria para demonstrar a caminhada e o que foi significativo para, pela e sobre a criança nesse contexto. Nossa sugestão, nesse sentido, é a de que, para acompanhar esse documento escrito com palavras pelo professor, fosse elaborada uma coletânea composta de outros documentos a partir dos quais fosse possível ter acesso direto às produções da criança, como desenhos, pinturas, recortes e colagens, além de fotos e vídeos, produzidos pela criança e/ou pelo professor, por exemplo, escolhidos tanto pelo professor quanto pela criança, para ilustrar as conquistas e aquisições, os conflitos, as resistências que apenas as palavras e o olhar do professor não são capazes de traduzir. Não que essa seja a melhor alternativa ou a ideal, mas, temos certeza, tornaria mais autêntica, rica, complexa e rigorosa a visibilidade desse percurso, não apenas pelos pais e familiares da criança, mas também pela criança e demais profissionais que a acompanharão em diferentes contextos e momentos de sua vida, além de se constituir um rico

acervo de memória a ser significado vida afora, a cada idade, evocando um que já foi, indicando identidade e diferença com um que está em pleno processo de produção de si e dando pistas para um que ainda está sendo sonhado, seja esse sujeito a criança ou o professor.

REFERÊNCIAS

- ÀRIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel. GOUVEIA, Maria C. S. de. (orgs.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Teresa. SOLÉ, Isabel. Tradução por Cristina Maria de Oliveira. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: P'ra que te quero? . In: CRAIDY, Carmem Maria; KA-ERCHER, Gládis E. P. da S. (orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resolução CNE/ SEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2009.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- HOFFMANN, J. **Avaliação na Pré-Escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar Para Promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Crianças e adultos em diferentes contextos: Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel. GOUVEIA, Maria C. S. de. (orgs.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SARMENTO, Manuel J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel. GOUVEIA, Maria C. S. de. (orgs.) **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS À GARANTIA DO DIREITO¹

Mariane Vieira Gonçalves
Maria Luiza Rodrigues Flores

RESUMO

O artigo apresenta os movimentos que o Município de Alvorada realizou, entre 2009 e 2015, para atender às exigências da Emenda Constitucional 59/2009, que tornou obrigatória a matrícula escolar dos quatro aos 17 anos de idade, enfocando a universalização da pré-escola. A metodologia do estudo envolveu análise documental acerca das políticas públicas visando à oferta de vagas nesse município, abarcando as leis municipais da Câmara de Vereadores e os programas de conveniamento entre a Secretaria Municipal de Educação e entidades da sociedade civil. A base estatística envolveu as Radiografias de Educação Infantil elaboradas pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS, 2011-2014), os dados censitários demográficos (1999-2015) e aqueles do Censo Educacional Sul (1999-2015). Entendendo as políticas públicas como o Estado em ação (RUA, 1997), o estudo utilizou como indicadores para avaliação das políticas as determinações da legislação educacional vigente e os documentos normativos nacionais que orientam a oferta da educação infantil com qualidade. A revisão da literatura privilegiou os estudos de Campos (2010), Rosemberg (2009) e Flores (2000; 2015), que apontam variáveis que influenciam na desigualdade de acesso a essa etapa educacional e evidenciam o descumprimento do direito constitucional à educação para as crianças em idade de educação infantil. As análises evidenciaram alguns aspectos que contribuem na compreensão sobre as razões pelas quais esse município

¹ Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, ofertado pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC (2ª edição), intitulado “A oferta da educação infantil no município Alvorada/RS”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Rodrigues Flores.

não alcançou as metas dos dois últimos Planos Nacionais de Educação em relação à idade de pré-escola.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Direito à Educação. Política Municipal. Obrigatoriedade da Pré-Escola.

APRESENTAÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as políticas públicas de educação infantil implementadas no Município de Alvorada com vistas à ampliação de oferta desta etapa no contexto da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola, investigando o período entre 2009 e 2015. O interesse de ambas as autoras por investigar a oferta da educação infantil em Alvorada deriva de alguns aspectos: em primeiro lugar, a acadêmica que desenvolveu o TCC possui vínculo profissional com o município, atuando nessa Rede Municipal de Educação (RME/Alvorada) há três anos como professora nomeada da pré-escola; ainda, na condição de aluna do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, as/os alunas/os assumem um compromisso de investigação sobre a realidade da rede pública onde atuam, contribuindo com o município que representavam.

De maneira complementar, dentre as disciplinas do Curso, uma delas abordou o tema das políticas públicas educacionais, apresentando dados de uma pesquisa que investiga a expansão da oferta de educação infantil em um conjunto de municípios gaúchos, dentre os quais, inclui-se Alvorada.² A partir desse interesse comum e com base nos materiais já existentes, foi construído um projeto de pesquisa visando a ampliar a coleta de dados sobre a realidade da oferta de atendimento às crianças de até cinco anos em Alvorada, aprofundando análises acerca das condições existentes, pois compreendemos que a pesquisa realizada e sua divulgação, de alguma forma, podem contribuir com o planejamento e a avaliação das políticas educacionais locais, bem como para o controle social dessa oferta.

No que se refere à metodologia utilizada no estudo, tratou-se de um estudo de caso de caráter qualitativo (DEUS, CUNHA E MACIEL, 2010), envol-

² Trata-se da pesquisa *Monitoramento de Políticas Públicas de Educação Infantil no RS: estudo sobre a implementação da Emenda Constitucional 59/09 – obrigatoriedade de matrícula na Pré-Escola*, coordenada pela Dr.^a Maria Luiza Rodrigues Flores (Faced/UFRGS). O interesse por aprofundar alguns aspectos da trajetória das políticas educacionais nesse Município fez com que a acadêmica de especialização se integrasse a esse Grupo de Pesquisa. Mais detalhes sobre essa pesquisa e artigos a ela relacionados podem ser encontrados no site do Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda, em: <<http://ufrgs.br/einaroda>>

vendo análise documental – com coleta dos dados estatísticos e de informações qualitativas sobre a educação nesse município –, levantamento das políticas públicas relativas à oferta de educação infantil no período 2009 - 2015, análise das normativas do município e, também, de documentos orientadores do Ministério da Educação (MEC). A coleta dos dados seguiu os critérios e parâmetros sugeridos no documento produzido pelo Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil³, focalizando a “dimensão do atendimento”, com base nas informações das diretrizes, metas e objetivos de acesso e/ou ampliação constantes nos documentos governamentais que orientam a oferta educacional de qualidade nos municípios brasileiros.

De maneira a apresentar as principais conclusões do estudo, o artigo encontra-se dividido em duas seções. Na primeira, abordamos o contexto legal da educação infantil e da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola. Na segunda, apresentamos Alvorada, caracterizando o município em seu contexto histórico, socioeconômico, educacional e, também, analisamos as políticas públicas de oferta da educação infantil no período de 2009-2015, apoiadas nas normativas nacionais vigentes para essa etapa e nos autores que subsidiaram a pesquisa de campo.

CONTEXTO LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA OBRIGATORIEDADE DA OFERTA DE PRÉ-ESCOLA

Esta seção apresenta as principais políticas que orientam a oferta de educação infantil do Brasil, direito reconhecido na Constituição Federal de 1988 (CF/88), que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) definiu como primeira etapa da Educação Básica.

As Leis 11.114/05 e 11.274/06 também foram normativas que produziram impacto na educação infantil, gerando consequências pedagógicas e conceituais, conforme apontam (ALBUQUERQUE E FERNANDES, 2012). As modificações na faixa etária de ingresso e ampliação do ensino fundamental interferem,

³ Trata-se do Grupo de Trabalho Instituído pela Portaria nº 1.147/2011 (MEC, 2012), cujo objetivo foi: I- propor diretrizes e metodologias de avaliação da educação infantil; II – analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação na educação infantil; III – propor diretrizes pedagógicas e definir curso de formação continuada sobre avaliação na Educação Infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores do Magistério.

ainda, nas práticas pedagógicas, na gestão das políticas públicas e nas propostas curriculares (KRAMER; CORSINO, 2011).

A Emenda Constitucional nº 59/2009 ampliou a faixa etária da educação obrigatória, tornando a pré-escola de matrícula obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos, sendo os municípios os entes prioritários na responsabilidade para com essa oferta. O atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, estabeleceu metas de atendimento ratificando essa alteração constitucional e determinando a universalização da pré-escola até 2016, ficando a ampliação da oferta de matrículas para a faixa etária de creche definida em, no mínimo, 50% da população da faixa etária de até três anos para até o ano de 2024. (BRASIL, Lei nº 13.005/14, Meta 1).

As políticas criadas no Brasil nas últimas décadas promoveram avanços em relação aos direitos das crianças público-alvo da educação infantil. A obrigatoriedade da pré-escola tornou a matrícula nessa etapa de ensino um direito público subjetivo a partir dos quatro anos⁴. Entretanto, para que esse direito que obriga os responsáveis a realizarem a matrícula das crianças seja cumprido, é preciso que se garanta, ainda a oferta educacional de qualidade. (FARENZENA, 2010)

Sobre a obrigatoriedade que a EC 59/09 estabeleceu, Campos (2010) destaca as condições financeiras das famílias, ao relacionar o acesso à pré-escola com a renda familiar e constatar que as crianças mais pobres são as que têm menos acesso à educação, concluindo que para aquelas oriundas de famílias economicamente mais abastadas, as metas do PNE se encontram praticamente universalizadas, enquanto que para as que são de origem familiar mais vulnerável, essa meta ainda é um grande desafio (CAMPOS, 2010). Gentili (2009) diz que incide sobre a expansão da pré-escola, a fragilidade de acesso ao direito educacional decorrente, também, da fragmentação dos sistemas escolares e das diferentes oportunidades de aprendizagem oferecidas nas escolas.

Campos (2010) alerta sobre a responsabilidade da oferta da pré-escola pelos municípios, preconizado o atendimento em instituições públicas, pois se trata de faixa etária obrigatória. Por consequência da demanda de expansão posta pela alteração havida na CF/88, pode acabar avançando a transferência da

4 O Art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 6/2010 define o ingresso na pré-escola aos quatro anos completos até o dia 31 de março do ano que ocorre a matrícula, e o Art. 4º orienta a matrícula no segundo ano da pré-escola para aquelas crianças que completarem seis anos após o dia 31 de março do ano em que ocorre a matrícula. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6886-rceb006-10&Itemid=30192>.

responsabilidade para com a oferta de vagas em creche para as organizações da sociedade civil, fazendo destas a principal alternativa de oferta dessa subetapa em alguns municípios, na medida em que a estrutura existente é insuficiente para atender à demanda já existente, conforme já determinou o PNE 2001-2010.

O Ministério da Educação (MEC), a partir da Secretaria de Educação Básica (SEB), sugere subsídios para a ampliação da oferta visando à garantia da permanência das crianças na instituição de ensino (BRASIL, SEB/MEC, 2009). Dentre eles, está a criação do sistema municipal de educação (SME); do Conselho Municipal de Educação (CME), capaz de normatizar, elaborar documentos e criar diretrizes com estratégias que visem à garantia de vagas; e do Plano Municipal de Educação (PME), com metas para ampliação da oferta. (FLORES E ALBUQUERQUE, 2015).

Para os municípios que oferecem a educação infantil por meio de convênios, o documento citado anteriormente orienta que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) esteja ciente da demanda não atendida; assegure a igualdade de condições do acesso e permanência, inclusive a gratuidade do atendimento; identifique os estabelecimentos que oferecem atendimento a crianças na faixa etária da educação infantil e oriente essas instituições para realizarem o credenciamento junto ao sistema de ensino (BRASIL, SEB/MEC, 2009).

Com esse breve resgate de algumas legislações e documentos orientadores, objetivamos contextualizar a trajetória das políticas nacionais de educação infantil que possuem papel fundamental no sentido de orientar as políticas nos estados e municípios. Na próxima seção, apresentaremos as principais políticas públicas do município estudado, que deveriam tomar como referência os instrumentos jurídico-normativos aqui abordados.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ALVORADA (2009-2015)

Iniciamos por uma contextualização do município pesquisado, buscando oferecer algumas informações indispensáveis para a compreensão de sua realidade em relação à oferta de educação para as crianças de até seis anos⁵. Alvo-

⁵ Reforçamos aqui a importância de destacar o fato de que as crianças que completam seis anos após o dia 31 de março do ano devem ser matrículas na pré-escola, onde permanecerão até o final do ano, mesmo completando seis anos.

rada está situada na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, foi fundada há 50 anos e fica a aproximadamente 15 km da Capital. Com extensão de 71,311 km² e 206.561 habitantes, sua principal atividade econômica é o setor de serviços (ALVORADA, *site* Institucional, 2016). Segundo a Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser do Rio Grande do Sul (FEE-RS), a expectativa de vida dos moradores é de 77,41 anos de idade, o coeficiente de mortalidade infantil é de 9,55 a cada mil nascidos vivos, e 3,93% da população acima dos 15 anos é analfabeta (FEE-RS, 2016).

A Câmara Municipal dos Vereadores mostra as variáveis responsáveis pelo desenvolvimento próprio do município, destacando a ocupação irregular do território urbano, pois a cidade é escolhida pela oferta de lotes sem infraestrutura, permitindo a instalação de famílias com baixo rendimento econômico. Outra justificativa presente é a migração de famílias com mão de obra pouco qualificada para o mercado de trabalho local (VIRGINIO, 2000). Se considerarmos os níveis de empregabilidade e a escolaridade atual da população, os índices da FEE mostram uma tendência de proporção direta entre nível de escolaridade e oportunidade de trabalho. Ao compararmos os dados atuais com os apresentados na pesquisa de Virginio (2000), o crescimento da escolaridade mostra uma perspectiva de mercado de trabalho mais qualificado. (GONÇALVES, 2016). A escolarização vai além da qualificação para o mercado de trabalho, ela auxilia no desenvolvimento da autonomia individual e intelectual.

A ausência de representantes parlamentares federais e o acesso facilitado aos benefícios da Capital, que faz escapar de Alvorada a potência de consumo, também afetaram o desenvolvimento do município, segundo Virginio (2000). Papi (2009) aponta que a sensação de pertencimento da população é diretamente influenciada pela insuficiência de oportunidades no que diz respeito à oferta de emprego e de serviços de necessidades básicas com pouco valor agregado. Segundo a autora (2009), ao não ser atendida, a comunidade buscaria alternativas na Capital, bastante próxima, diminuindo os recursos que seriam revertidos para o município.

O Produto Interno Bruto (PIB) é um indicador muito utilizado na macroeconomia, sendo seu objetivo principal mensurar a atividade econômica de uma região (FEE-RS, 2016). Na série histórica 2009-2013, o PIB Total de Alvorada apontou crescimento na economia; contudo, esse indicador revela situação inferior, se considerarmos que, no ano de 2013, o PIB Total de Al-

vorada foi de R\$ 1.830,556 (IBGE, 2016), enquanto em Gravataí, município que faz fronteira com Alvorada, o PIB Total foi de R\$ 8.305.064 (IBGE, 2016) e, no estado do Rio Grande do Sul, o mesmo indicador foi de R\$ 331.095.183 (FEE-RS, 2016).

O investimento da Prefeitura Municipal de Alvorada em Educação Básica no período de 2009 a 2015 teve um crescimento que representou apenas ajustes da inflação. O investimento em educação infantil variou de 1% em 2009 para 3,65%, em 2013 (TCE-RS, 2015). Ao relacionar os investimentos com a oferta da pré-escola, constatamos que, em 2009, não havia matrículas na dependência administrativa municipal, enquanto em 2013 foram registradas 345 matrículas nessa dependência administrativa. Mesmo apresentando um crescimento no investimento em educação infantil, ainda gera oferta de vagas insuficiente. (RS, TCE, 2015)

Segundo a Radiografia do TCE-RS (2010), Alvorada deveria criar 9.494 vagas para alcançar as metas do PNE 2001-2010. Em relação à oferta da educação infantil no período 2009-2015, majoritariamente, a categoria administrativa que oferecia vagas era a rede privada. Nos três primeiros anos da série histórica, a oferta de vagas na rede estadual diminuiu gradativamente até zerar o número de matrículas no ano de 2011. A rede pública municipal iniciou a série sem registrar matrículas e passou a ofertar vagas apenas a partir do ano de 2012, ao passo que a oferta privada aumentou gradativamente as matrículas no período. Esse cenário aponta que a oferta da educação infantil pública municipal, como preconiza a legislação, não ocorreu entre os anos de 2007 e 2011 para a pré-escola, sendo que essa categoria administrativa não registrou matrícula nesse intervalo de cinco anos (INEP, 1999-2015; TCE-RS, 2011-2014).⁶

O conceito de políticas públicas abordado neste trabalho foi baseado nas concepções de Rua (1997), a qual aborda a política como um conjunto de procedimentos utilizados na tomada de decisões sobre os bens públicos. A autora (1997) ainda dialoga com os conceitos de *outputs*, *inputs* e *withinputs* para a compreensão do campo das políticas públicas. *Outputs* materializam o Estado em ação, exercendo seu papel de tomar as decisões de acordo com a demanda da

⁶ No período abarcado por este estudo, de acordo com os dados disponíveis, houve duas gestões administrativas responsáveis pelas políticas de educação infantil. As gestões administrativas em exercício durante o período 2009-2012, foram constituídas pelo Prefeito João Carlos Brum (PTB) e pelas Secretárias de Educação: Jussara Bittencourt, Maria de Lourdes da Silva e Janice Nunes. A partir de 2013 e considerado o mês de agosto de 2016 (momento atual), foi Prefeito o Sr. Sérgio Maciel Bertoldi (PT) e Secretários de Educação: Alexandre Virgínio, Nair Ribeiro, Clair Gabana. (FLORES, 2015a)

população e tornando a decisão política em uma ação específica. Os *inputs* são as ações que a população ou organizações da sociedade realizam para pressionar o governo a atender determinada demanda. Os *withinputs* são os movimentos articulados de dentro do próprio governo para pressionar a tomada de decisão ou a realização de uma ação (RUA, 1997).

Gonçalves (2016) ampliou o período histórico da sua pesquisa para 1999 – 2015 com o objetivo de verificar a trajetória da educação infantil nesse município em anos anteriores e assim esclarecer que, apesar do fato de, em 2009, não haver registro de oferta, até o ano de 2006 acontecia a oferta da pré-escola nas Escolas Municipais do Ensino Fundamental (EMEF), conforme constam nos dados do TCE-RS (2012; 2013; 2014) e do INEP (1999-2015). A ausência do atendimento por muitos anos colaborou para que Alvorada ocupasse uma das últimas posições nas Radiografias da Educação Infantil apresentadas pelo TCE/RS, pois, no conjunto dos municípios gaúchos, nas três últimas radiografias, Alvorada permaneceu na penúltima posição.

Segundo Flores (2015a), a população-alvo da educação infantil em Alvorada, no ano de 2010, era de 17.688, divididas em 11.689 crianças na faixa etária da etapa creche e 5.999 crianças em idade de pré-escola. A autora (2015a), embasada nas projeções do TCE-RS, revela que a quantidade de vagas que este município precisaria criar para atingir a universalização da pré-escola até o ano de 2016 é de 4.758 vagas. Entretanto, em 2015, as matrículas registradas na educação infantil foram prioritariamente nas escolas particulares ou conveniadas e as matrículas públicas mostraram um aumento ainda insuficiente. Considerando a meta do atual PNE (2014-2014), Alvorada precisaria, em 2016, universalizar a Pré-Escola e na etapa creche, até 2024, deveria ofertar vagas para, no mínimo, 50% da população de zero a três anos de idade. Conforme os dados colhidos por Gonçalves (2016), constatamos que o município ofertou 411 vagas na pré-escola no ano de 2015. Na etapa creche, não foi encontrado dado sobre oferta pública municipal (INEP, 1999-2015).

Considerando as principais estratégias adotadas para a expansão dessa etapa educacional, os movimentos desse município iniciaram pela Lei Municipal Nº. 178/83, que determinava reserva de área para construção de creche em cada aprovação de loteamento residencial. Entretanto, em 2015, ainda não havia creche municipal em funcionamento, mas o crescimento populacional e as respectivas instalações residenciais se desenvolveram normalmente, conforme

podemos acompanhar nos dados censitários do IBGE (2016).

Sem ampliação da rede própria, em 1999, foi publicada a Lei Municipal nº. 1004/99, que criou o Programa Municipal de Educação Infantil (PMEI), estabelecendo a oferta de vagas através de convênios com entidades da sociedade civil. A SMED ofereceu vagas nessas entidades e acompanhou o atendimento por meio de assessorias político-pedagógica-administrativas (ALVORADA, PME, 2015). Posteriormente, foram publicadas as Leis Municipais nº 1.005/99 e nº 1.006/99; a primeira regulamentou o atendimento da educação infantil nas instituições conveniadas, e a segunda regulamentou os conselhos administrativos nesses estabelecimentos. Em 1999, nove creches firmaram convênio com a Prefeitura a partir do PMEI, gerando 600 vagas. As turmas de pré-escolas existentes nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental também passam a ser incorporadas nesse Programa. O conteúdo do Termo de Convênio estabelecido no PMEI está alinhado aos preceitos que a Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) apresenta em documento específico, como oferta com qualidade:

O convênio é uma estratégia presente em muitos municípios para garantir a oferta da educação infantil. Tal estratégia pressupõe que as duas partes, poder público e instituição, possuem interesses comuns – atendimento educacional à criança – e prestam mútua colaboração para atingir seus objetivos. A atuação do poder público não deve se limitar ao repasse de recursos, mas envolver-se permanentemente na supervisão, formação continuada, assessoria técnica e pedagógica. Ações como essas expressam o real compromisso do poder público municipal com a qualidade do atendimento às crianças e às famílias (SEB/MEC, 2009, p. 14).

A oferta da educação infantil conveniada no período analisado por Gonçalves (2016) reflete a insuficiência de recursos do município para atender às suas responsabilidades. Essa carência sustenta a justificativa para a descentralização das competências municipais (FLORES e SOARES, 2014), e a sociedade civil passa a assumir uma responsabilidade que é do poder público (SUSIN e PERONI, 2011).

No ano 2000, foi criado o Conselho Municipal de Educação (CME) por meio da Lei nº. 1.119/00, sendo que Alvorada ainda não possui sistema próprio,⁷ e esse CME realiza suas atribuições com base nas normativas do Conselho Estadual de Educação. Entre 2002 e 2003, a Secretaria Municipal de Educação criou o Programa Alvorecer, com parcerias entre associações de moradores, entidades da sociedade civil e instituições privadas para atender crianças na faixa etária de quatro a seis anos. Esse Programa realizou parceria com 10 entidades, gerando 800 vagas, mas foi interrompido no ano de 2004. No ano seguinte, com a Lei nº. 1.502/05, Alvorada criou o Programa Recrear, com funcionamento semelhante ao do Programa Alvorecer.

Em 2012, o Prefeito João Carlos Brum criou o convênio CRESCER para cumprir as exigências de processo aberto pelo Ministério Público, que apontou demanda excessiva de crianças na idade de zero a três anos. Esse convênio ofereceu vagas nas creches comunitárias de acordo com a disponibilidade de cada instituição. Nesse mesmo ano, a Lei nº. 1.511/12 criou no âmbito do município a figura da creche municipal, porém, não foram localizados documentos sobre esse estabelecimento. Fato semelhante aconteceu com a Lei nº 1.512/12, que disciplinou o Centro Infantil.

Em junho de 2013, a Secretaria de Educação rescindiu os convênios do PMEI e do CRESCER e iniciou um processo de unificação dos convênios. Em 2015, o convênio PMEI incorporou 15 instituições de educação infantil, totalizando 875 vagas e renovou o Programa Recrear, com cinco associações de bairros, totalizando mais 120 vagas. Em 2015, conforme divulgado no *site* da Prefeitura de Alvorada, o Prefeito Sérgio Bertoldi aumentou em 368,09% o valor repassado para as instituições conveniadas. Os programas de conveniamento realizados pelo município geraram oferta de vagas enquadradas na categoria administrativa privada, conforme a LDBEN/96. Entretanto, essa ampliação da oferta precisa ser analisada dentro dos preceitos constitucionais de gratuidade, laicidade e qualidade, pois existe repasse de recursos públicos. (SUSIN, 2005).

A Secretaria Municipal de Educação elaborou a Proposta Eco-Político-Pedagógica (ALVORADA, 2016), com o objetivo para a educação infantil “ser oferecida

7 Na reunião do dia 21 de março de 2016, a Comissão de elaboração da norma de criação do Sistema Municipal de Educação de Alvorada, instituída pela Portaria nº 2527/2015, validou em plenária, por unanimidade, o “texto base” para criação da lei que “Cria o Sistema Municipal de Ensino de Alvorada”, texto encaminhado ao poder executivo para que este execute os procedimentos junto ao poder legislativo. Fonte: < <http://cme-alvorada.blogspot.com.br/> > Acesso em: 04/08/2016.

em creche e pré-escolas, preferencialmente na forma direta ou, de forma complementar, através de rede de atendimento conveniada”. (SMED, s/d, p. 89).

[...] não é suficiente que o Governo Federal apoie financeiramente aos municípios para a construção de obras. No contexto atual, de consolidação do ordenamento legal da área, é indispensável garantir assessoramento técnico-pedagógico aos municípios que aderem ao Programa, com vista a que os mesmos efetivem o disposto nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) tanto nos processos de gestão destas novas unidades, quanto nos processos cotidianos de educação coletiva (FLORES E ALBUQUERQUE, 2014, p. 7).

O Proinfância é uma iniciativa importante de política proposta pelo MEC, oferecendo aos municípios apoio financeiro que possibilita a ampliação da oferta da educação infantil. Em 2011, a Secretaria Municipal de Educação iniciou um processo de cadastramento nesse Programa, firmando compromisso para a construção de unidades de educação infantil, conforme consta nos dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de 2016 e no Plano Municipal de educação (PME) de 2015. Entretanto, não foram localizados dados disponíveis nos meios de comunicação oficiais do município referentes à construção, inauguração e oferta de vagas por essas unidades.

O intervalo compreendido entre o cadastramento no Proinfância, em 2011 e o final da pesquisa de Gonçalves, em 2015, revela a morosidade dos processos na gestão e execução desse programa federal. Segundo Flores e Albuquerque (2014) verificaram no assessoramento aos municípios que aderiram ao Proinfância no Rio Grande do Sul, poucos supriram a oferta no tempo previsto, o que demonstra a relevância de o Ministério da Educação acompanhar todo o processo dos programas que são propostos aos municípios, para garantir uma implementação sem interrupções.

Em 24 de junho de 2015, por meio da Lei nº 2897/15, foi criado o Plano Municipal de Educação (PME) de Alvorada com vigência de dez anos. Segundo o referido documento, atualmente, existem 11 escolas municipais de ensino fundamental que oferecem a pré-escola, totalizando 421 vagas (ALVORADA,

PME, 2015). As metas descritas nesse PME para a próxima década estão em consonância com as orientações do atual PNE e com os critérios de oferta que constam nos documentos orientadores e legislações vigentes. Destacamos três dessas metas que sinalizam esses movimentos do município: a Meta 1 se refere a criar condições de credenciamento e autorizações legais do Sistema Municipal de Ensino até o final de 2015; a Meta 2 determina a construção de escolas de educação infantil, priorizando regiões populosas; e a Meta 7 revela o compromisso com a demanda existente de crianças que ainda não frequentam a educação infantil. (PME, 2015). Em novembro de 2015, a recém-empossada Secretária de Educação, Clair Gabana, reafirmou o compromisso para com a educação infantil, afirmando estar focada na estruturação dessa etapa no Município. (Alvorada, *Site Institucional*, 2015)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo principal analisar as políticas públicas de educação infantil implementadas no Município de Alvorada com vistas à ampliação de oferta desta etapa no contexto da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola, investigando o período entre 2009 e 2015. Ao longo do texto, discorreremos sobre as alterações legais ocorridas desde a CF/88, que reconheceu o direito educacional ao atendimento em creches e pré-escolas, até as exigências postas pela Emenda Constitucional nº 59/09, que a alterou, tornando obrigatória a matrícula na pré-escola a partir dos quatro anos de idade, exigindo que todos os municípios brasileiros universalizem esta oferta até 2016. Nesse contexto, buscou-se analisar quais políticas públicas o Município de Alvorada implantou dentro do período 2009-2015 para o alcance dessa exigência legal.

Os aspectos responsáveis pelos baixos índices de oferta da educação infantil em Alvorada no período analisado estão relacionados à capacidade e autonomia do município em colocar em prática e dar continuidade aos programas que estão publicados nos seus documentos institucionais e atos normativos; sendo um exemplo nesse sentido a ausência de oferta da pré-escola no período de 2007-2011. A trajetória das políticas de educação infantil mostrou que Alvorada realizou oferta de vagas a partir da parceria entre o setor público e o

privado por meio de conveniamentos e da criação de turmas de pré-escola nas escolas municipais de ensino fundamental. Porém, estes movimentos foram insuficientes para gerar oferta da educação infantil na direção da universalização da pré-escola, como exigem as leis vigentes.

A renovação dos convênios e o aumento de valores do apoio financeiro para as instituições conveniadas, pode ter sido um movimento que resultou na ampliação das matrículas, mas na categoria administrativa privada. Dentre os procedimentos realizados no âmbito da tomada de decisões para atender às necessidades da população, destacamos a construção do Plano Municipal de Educação, com metas para a educação infantil, afirmando compromisso de Estado com essa etapa educacional. Outra iniciativa para ampliar a oferta foi o cadastramento do município no Programa Proinfância, mas este ainda não gerou a necessária oferta de vagas.

O que pode ser concluído, com base nos dados levantados, é que as políticas públicas de educação infantil no Município de Alvorada, no período de 2009 a 2015, com vistas à ampliação de oferta da educação infantil e à universalização da pré-escola, não ofertaram vagas de forma direta para a etapa creche e ofertaram uma quantidade insuficiente de vagas para a pré-escola, de forma que esse município não alcançou as metas do PNE 2001-2010 nem para a creche, nem para a pré-escola. E no que se refere à obrigatoriedade de matrícula escolar para todas as crianças de quatro e cinco anos até 2016, é possível afirmar que essa meta do PNE 2014-2024 também não poderá ser cumprida.

Entretanto, importa referir que esse artigo não esgota o tema, restando dar continuidade a esse monitoramento a fim de acompanhar o cumprimento da obrigatoriedade legal pelo município, visando às metas do PNE e do PME, tornando-se importante, também, desenvolver investigações que identifiquem não apenas a ampliação da oferta de vagas, mas, também, os parâmetros de qualidade alcançados por essa oferta, seja na rede própria, seja naquela conveniada.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone Santos; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Assessoramento Técnico-Pedagógico aos municípios que aderiram ao Proinfância: demandas da Educação Infantil**. In: **Anais**. ENDIPE, Fortaleza/CE. 2014. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/einaroda.com.br>>

ALVORADA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Eco-Político-Pedagógica**. Alvorada/RS, s/d. Disponível em http://www.alvorada.rs.gov.br/?page_id=1117.

ALVORADA. Câmara Municipal de Vereadores. Disponível em: <http://camara-alvorada.rs.gov.br/cidade.php>. Acesso em 02/01/16.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm >.

_____, Ministério da Educação. **Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasil: MEC, 2011.

_____. Emenda constitucional nº 59, 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm.

_____. Lei Federal nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

_____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. **Altera os artigos: 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental de seis anos de idade**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio, 2005.

_____. Lei n.11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos artigos: 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de nove anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Diário Oficial da União Brasília, 06 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - 2014-2024**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. INEP. **Censo Escolar**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>.

_____. Ministério da Educação. **Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação - Simec**. Disponível em: http://painel.mec.gov.br/painel/mapas/mapaProInfancia/creche/creche/2012_2014.

BRASÍLIA. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Roselane Fátima. Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate. **Retratos da Escola**. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). – v. 4, n.7, p. 299 – Brasília: CNTE, jul./dez. 2010.

FARENZENA, Nalú. A Emenda da Obrigatoriedade: mudanças e permanências. **Retratos da Escola**. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). – v. 4, n.7, p. 197 – Brasília: CNTE, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_07_2010.pdf

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Movimento e complexidade na garantia do direito à Educação Infantil**: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989 – 2004). Porto Alegre: UFRGS, 2007. 289 f. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação/UFRGS, Porto Alegre, 2007.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SUSIN, Maria Otília Kroeff. **Parceria Público-Privada na Oferta da Educação Infantil: histórico e desafios atuais para a sociedade brasileira**. In: **Anais**. Seminário ANPAE Região Sul – Gestão e Políticas Públicas de Educação: Desafios Atuais. Pelotas/RS, 2012.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. SOARES, Gisele Rodrigues. Expansão da educação infantil no Brasil: contexto recente e desafios atuais. **Revista Políticas Educativas – PolEd**. Revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinatório Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideú, 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/565339>.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos. **Implementação da Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas Políticas e Pedagógicas**. Porto Alegre. Edipucrs. 2015.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Monitoramento de Políticas Públicas para a Educação Infantil no Rio Grande do Sul: estudo sobre a implementação da Emenda Constitucional 59/09 – obrigatoriedade de matrícula na pré-escola**. Relatório de Pesquisa 2012-2014. UFRGS, 2015a. (não publicado)

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América latina**. Edu. Soc., Campinas, vol. 30, n.109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

GONÇALVES, Mariane Vieira. **A oferta de Educação Infantil no Município de Alvorada/RS**. Porto Alegre: UFRGS, 2016. 77 f. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil MEC/UFRGS, Porto Alegre, 2016.

HEUSER, Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel (FEE). **Perfil Socioeconômico do RS: Municípios apresentam a caracterização socioeconômica de cada município**. Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br/indicadores/indice-dedesenvolvimentosocioeconomico/>>.

KRAMER, S; CORSINO, M.F.R. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.1, 220 p. 69-85, jan./abr. 2011.

MEIRELES, Adélia. CUNHA, Djanira do Espírito Santos Lopes. MACIEL, Emanoela Moreira. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia**. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação**. PPGE. Teresina: EDUFPI, 2010.

PAPI, Luciana Pasini. **Descentralização e formulação de políticas públicas em municípios pobres: o caso da assistência social em Alvorada – RS**. Porto Alegre, UFRGS, 2009. 56f. Monografia da graduação, Instituto de filosofia e ciências humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas. **Indicadores Municipais**. Disponível em: <http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/consultas/indicadores>>. Acesso em: 16 dez 2015.

RUAS, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. Manuscrito, elaborado para El Programa de Apoyo a La Gerencia Social em Brasil. Banco Interamericano de

Desarrollo: INDES, 1997. Disponível em: <<http://projetos.dieese.org.br/projetos/Analisepoliticaspublicas.pdf>>.

SUSIN, Maria Otilia Kroeff. **A Educação Infantil em Porto Alegre**: um estudo das creches comunitárias. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SUSIN, M. O. K.; PERONI, V. M. A Parceria entre o poder público municipal e as creches comunitárias: a Educação Infantil em Porto Alegre. Porto Alegre: 2011. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 2011, v. 27, n.2, mai./ago. 2011.

VIRGINIO, Alexandre Silva. **A Escola Pública como Espaço de Construção da Cidadania**: seus limites e possibilidades em Alvorada/RS. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 179f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

FORMAÇÃO INICIAL E VALORIZAÇÃO DAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Adriana Flério Esteves Pinto
Maria Luiza Rodrigues Flores

RESUMO

O presente artigo aborda a formação inicial e valorização dos professores e professoras que atuam na educação infantil analisando a legislação nacional e documentos orientadores elaborados e/ou apoiados pelo Ministério da Educação (MEC) no período 1988-2016. O estudo traz os marcos legais em vigência no nosso país, abrangendo desde o reconhecimento da educação infantil como direito das crianças e de suas famílias na Constituição Federal de 1988 (CF/88) até a Resolução CEB/CNE 02 de 2015, resgatando os documentos orientadores da educação infantil elaborados pelo MEC entre 1995 e 2016. A partir destes documentos, será apresentado um resgate da afirmação do direito à educação de qualidade para as crianças pequenas, assim como sobre as exigências quanto à formação inicial do professor da educação infantil e valorização deste profissional, incluindo a regulamentação da carreira. A apresentação está orientada pela ordem cronológica dos documentos, mesclando leis e normas e trabalhando, ao mesmo tempo, o direito à educação infantil, a formação inicial e a valorização profissional dos professores e professoras que atuam com as crianças pequenas. Ao resgatar a legislação e os documentos orientadores nacionais, podemos afirmar que a carreira para professores que atuam na educação infantil está garantida em lei, tendo como direitos, a exis-

¹ Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC (2ª Edição), intitulado “*Formação inicial e políticas de valorização das professoras que atuam na educação infantil: um estudo de caso no Município de Canoas/RS (1988-2016)*”, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Rodrigues Flores.

tência de plano de carreira e salário digno, conforme a Lei Nacional do Piso do Magistério. Afirmamos que a qualificação dos profissionais responsáveis pelas ações de cuidado e de educação das crianças pequenas é uma exigência para a qualidade desta oferta educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. Qualidade.

INTRODUÇÃO

A qualidade do atendimento às crianças na educação infantil se vincula, entre outros aspectos, à formação inicial e valorização profissional dos professores responsáveis por educar e cuidar das crianças de até seis anos. A exigência para que o professor da educação infantil tenha uma formação em nível superior mostra-se como uma condição indispensável para essa qualidade. Este artigo apresenta os parâmetros nacionais em relação à formação inicial dos professores que atuam na educação infantil presentes tanto nos documentos legais brasileiros quanto nos documentos orientadores produzidos pelo Ministério da Educação (MEC). O enfoque metodológico foi o de uma pesquisa qualitativa em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), com análise documental realizando um levantamento relativo às exigências quanto à formação inicial e às políticas de valorização dos professores que atuam na educação infantil vigentes no país no período 1988-2016, apresentando estas leis e os documentos em ordem cronológica. A revisão da literatura sobre o tema inclui os trabalhos de Campos (2008) e Silva (2011), que afirmam a necessidade e a importância da formação inicial e valorização dos professores para uma educação infantil de qualidade. O artigo se encontra organizado em duas seções. Na primeira, apresentamos a legislação nacional acerca da formação inicial e valorização dos professores da educação básica; na segunda, resgatamos os documentos orientadores do MEC que tratam sobre a educação infantil e os profissionais que nela atuam. Como principais conclusões, o estudo identificou que a valorização profissional está alicerçada em fatores como: formação, remuneração e carreira e condições de trabalho.

FORMAÇÃO INICIAL E VALORIZAÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: FIO HISTÓRICO LEGAL E NORMATIVO

Iniciamos este fio histórico pela Constituição Federal de 1988 (CF/88),

em vigor no nosso país, que no seu artigo 6º trata sobre os direitos sociais, trazendo como o primeiro deles a educação, posicionamento aqui destacado, pois podemos interpretá-lo como o Estado assumindo a responsabilidade para com a oferta educacional como uma prioridade. Esta Constituição foi um dos grandes instrumentos legais na garantia do direito à educação infantil. Em seu artigo 208, temos: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, CF/88, Art. 206, Inc. IV). Os incisos V e VIII do Artigo 206 versam sobre a valorização do profissional da educação, assegurando:

[...] V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; [...]

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, CF/88, Art. 208, Inciso V; VIII).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e determina que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, dividida pelo critério da faixa etária em creche e pré-escola. A Lei 12.796/13 altera o artigo 4º da LDBEN, onde explicita a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos quatro aos 17 anos, portanto, a partir da pré-escola, reforçando essa garantia como direito público subjetivo para as crianças de quatro e cinco anos de idade.

No tocante à formação exigida dos professores atuantes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, encontramos a determinação de que essa deve ser em Curso de Licenciatura Plena, em nível superior, admitindo-se também a formação em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, LDBEN 9394/96, art. 62). Sobre essa determinação, Campos (2008) alerta:

A meta trazida pela LDB de formação inicial dos professores no ensino superior também se aplica à educação infantil, o que significa uma grande mudança nesse campo, pois, anteriormente, essa exigência só era feita aos professores que ministram disciplinas específicas a partir da quinta série do ensino fundamental (CAMPOS, 2008, p. 122).

A função docente na etapa da educação das crianças pequenas, antes exercida por qualquer profissional, sendo aceito socialmente que assim o fosse, após a LDBEN, passa a ser reconhecida como sendo responsabilidade de um professor com formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, realizado em universidades e institutos superiores de educação,

[...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Ser professor da primeira etapa da educação básica é pertencer a uma categoria profissional definida, sindicalizada, portanto, com espaço legítimo de reivindicação (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 67).

No seu artigo 67, a LDBEN afirma a valorização desse professor: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, LDBEN 9394/96, Art. 67).

Apesar de a LDBEN apontar a formação em curso de licenciatura como exigência, cabe destacar que, a Resolução CP/CNE nº 01/06, de 15 de maio de 2006, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e aponta este Curso como o *locus* privilegiado para a formação de docentes, pensando em uma pedagogia da infância, abarcando a faixa etária de até 10 anos de idade, reunindo num *continuum* a formação de docentes para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

A Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, também conhecida como Lei do Piso, contribui para a solidificação profissional do professor da educação básica. Em seu artigo 2º afirma:

Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, Lei 11.738/08, art. 2º).

Segundo Vieira, a instituição da Lei do Piso “[...] representa um dos maiores avanços em termos de valorização dos profissionais da educação básica no Brasil [...]”. (VIEIRA, 2014, p. 415). Ressaltamos que no artigo 4º, da referida Lei, fica estabelecido que: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, Lei 11.738/08, art. 4º).

Em 2009, elaborado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), a Resolução nº 5 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). No seu artigo 5º, fica estabelecido que tanto as creches como as pré-escolas são “[...] estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade.” (BRASIL, CNE/CEB, Resolução nº 5/09). E, nesses estabelecimentos, a educação dessas crianças deve ser realizada por

[...] profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de

todas as crianças (BRASIL, CNE/CEB, Parecer nº 20/2009, p. 4).

A Lei 13.005/14, sancionada em 25 de junho de 2014, trata do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) para o decênio seguinte. Este Plano é composto por 20 metas, incluindo-se 254 estratégias, sendo quatro delas diretamente voltadas à valorização dos profissionais da educação básica. O acesso das crianças pequenas à educação é estabelecido na Meta 1, onde se prevê:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE. ” (BRASIL, Lei 13.005/14, Meta 1).

Para atender a essa demanda, na Estratégia 1.8, há a determinação de “promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.” (BRASIL, Lei 13.005/14, Meta 1, Estratégia 1.8). Ficou estabelecida na Meta 15 a garantia, em parceria entre os entes federativos, de que no prazo de um ano de vigência do PNE-2014-2024, “[...] todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (BRASIL, Lei 13.005/14, Meta 15). Podemos relacionar a valorização profissional à Meta 15, pois a mesma está vinculada à formação profissional e, segundo Barbosa *et al* (2014):

A discussão sobre a formação se articula com a meta 15 que visa garantir, em regime de colaboração política nacional, a formação dos profissionais da educação e propõe assegurar, a todos os professores da educação básica, formação específica em curso de licenciatura, na área de conhecimento em que atuam. Isso significa garantir a formação em pedagogia para os professores de educação infantil (BARBOSA *et al*, 2014, p. 514).

O salário é uma das preocupações expressas nas metas sobre valorização profissional. Na Meta 17, o texto do PNE recomenda ao MEC a iniciativa de

instituir um fórum permanente para o acompanhamento da implantação progressiva da Lei do Piso, que consiste em:

Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, Lei 13.005/14, Meta 17).

Para que a valorização profissional seja efetivada, o PNE 2014-2024 apresenta, na estratégia 17.3, a sinalização da implementação de planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, em consonância com os critérios estabelecidos na Lei do Piso, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar. (BRASIL, Lei 13.005/14, Estratégia 17.3). Já a Meta 18 determina:

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, Lei 13.005/14, Meta 18).

A Resolução CP/CNE nº 2/15, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, assim como para a formação continuada. No Artigo 19, fica assegurado ao profissional da educação básica:

I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos

de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;

III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação *lato sensu*, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;

IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso; (BRASIL, CNE/CP, 2015, srt. 19).

Com esse breve resgate da legislação aqui apresentado, podemos afirmar que o direito à educação de qualidade para as crianças pequenas passa pela qualificação profissional dos docentes. A carreira desses profissionais está garantida em lei, tendo como direito, o plano de carreira e o salário digno, conforme a Lei do Piso e como evidenciado no decorrer do texto.

De maneira a contribuir para que as leis sejam cumpridas, o Ministério da Educação pública e dá seu aval para diversos documentos resultado de projetos de pesquisa estratégicos para a área, para que esses possam orientar aos sistemas de ensino, ora apresentando estratégias, ora subsídios, com o intuito de qualificação das políticas e práticas de educação infantil.

DOCUMENTOS ORIENTADORES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

A educação das crianças pequenas trilhou um caminho particular vinculado às áreas da saúde ou da assistência, até contar com o compromisso legal da atuação de profissionais licenciados em curso superior, trabalhando em instituições de Educação Infantil. Esse caminho não foi percorrido por toda a educação de forma equânime nesse nosso vasto país. A função de educador de crianças pequenas foi exercida por muito tempo por profissionais que

não obtinham valorização da sua função pela sociedade, como sistematiza Campos (2008):

Denominada “pajem”, “atendente”, “auxiliar” e, até mesmo, “babá”, era uma ocupação equiparada às atividades menos valorizadas na sociedade. Em algumas cidades, as prefeituras chegavam a recrutar pessoas empregadas como merendeiras e até como varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças (CAMPOS, 2008, p. 122)

O primeiro dos documentos aqui trazidos, “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, foi elaborado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, com uma primeira edição no ano de 1995, sendo reeditado em 2009. Esse material é organizado em afirmações, como propostas de compromissos a serem discutidas, assumidas e traduzidas em práticas que respeitem as crianças nas instituições de educação coletiva para crianças de até três anos. Acerca da valorização profissional, esse documento (1995) afirma: “As pessoas que trabalham nas creches são reconhecidas e tratadas como profissionais nos planos da formação educacional, do processo de seleção, do salário e dos direitos trabalhistas”. (BRASIL, MEC, 1995, p. 33).

Após o reconhecimento de que os profissionais são elementos-chave na garantia do bem-estar e do desenvolvimento da criança, aquele documento (1995) segue com reconhecimentos de ordem profissional e pessoal, com vistas, ao profissional: “A política de creche reconhece que os adultos que trabalham com as crianças têm direito a condições favoráveis para seu aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional.” (BRASIL, MEC, 1995, p. 34).

Em relação à formação inicial, o mesmo documento (1995) apenas afirma que “[...] os profissionais de creche dispõem de um nível de instrução compatível com a função de educador” (BRASIL, MEC, 1995, p. 39); porém, não especifica o nível de instrução que seria compatível com a função desta educadora de crianças pequenas. Moro e Oliveira (2015) afirmam sobre esse material:

Apesar de a intenção primeira desse documento (parece) não ter sido constituir-se um instrumento de avaliação da Educação Infantil, ele serve como

uma orientação do que se deveria considerar como traduzindo os direitos das crianças a um bom serviço de creche e pré-escola (MORO; OLIVEIRA, 2015, p.210).

Após a promulgação da LDBEN, trazendo à cena a educação infantil e os profissionais que aí atuam, houve um movimento para que regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal fossem estabelecidas e cumpridas, no intuito de integrar as instituições aos sistemas de educação e de garantir padrões básicos de qualidade na oferta desta etapa. Atuando de forma indutora, o MEC publicou outro documento, intitulado “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil” (1998a) com orientações que partem do princípio de que a formação de professores deve responder à nova concepção de creche e pré-escola, a qual lhes confere caráter educativo. A formação adequada do profissional da educação básica associa-se à concretização do direito da criança em receber educação de qualidade, além de estruturar um novo campo de trabalho, pois, à época:

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com crianças, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e, mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil (BRASIL, MEC, 1998a, p.11)

Baseando-se em estudo de Rosemberg publicado em 1994, o documento acima citado (1998a), subsidiando o funcionamento de instituições de educação coletiva de crianças pequenas ressalta a necessidade de habilitação específica para a função de professora de educação infantil, afirmando que “[...] a atual formação em magistério, mesmo quando complementada com especialização

em pré-escola, é insuficiente, porque tem negligenciado, dentre outras, a dimensão do cuidado, função indissociável do educar crianças pequenas.” (BRASIL, MEC, 1998a, p. 13-14).

Além de referendar o disposto no Art. 62 da LDBEN, o referido documento (1998a) ainda enfatiza que “[...] a formação adequada do professor e sua atuação são fatores determinantes do padrão do atendimento na base do processo educacional que é a educação infantil”. (BRASIL, MEC, 1998a, p. 11). A importância da formação adequada justifica-se na afirmação: “As crianças precisam de educadores qualificados, articulados, capazes de explicitar a importância, o como e o porquê de sua prática, gozando de *status*, assim como de condições de trabalho e remuneração condigna.” (BRASIL, MEC, 1998a, p. 11). A partir da análise documental, podemos perceber que a formação mínima exigida, modalidade normal, magistério, mesmo estando prevista em leis e documentos, tende a ser, gradualmente, substituída pela formação de nível superior, sendo a mesma, desde há muitos anos referendada pela literatura.

No ano de 1998, foi publicado pelo MEC o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI), composto por três volumes. Aqui, trataremos do primeiro volume, pois ele apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e acerca da formação do profissional que atua na educação infantil. (MEC, 1998b, Vol. 1). Ainda hoje, a despeito da aprovação das novas DCNEI, em algumas realidades, o RCNEI é utilizado como um “[...] guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos”. (BRASIL, 1998b, Vol. 1, p.7).

O RCNEI reforça o estabelecido na LDBEN quanto à formação inicial exigida para o exercício da docência na educação infantil e orienta as diferentes redes de ensino a “[...] criar condições de formação regular de seus profissionais, ampliando-lhes chances de acesso à carreira como professores de educação infantil, função que passa a lhes ser garantida pela LDB, caso cumpridos os pré-requisitos.” (BRASIL, 1998b, Vol. 1, p.41).

Uma das especificidades no trabalho com crianças muito pequenas é a função do cuidado, pois a criança nessa faixa etária demanda um tipo de atendimento mais individual, sem contornos nítidos que separem as atividades por sua

natureza de cuidado ou de proteção. Neste cenário, encontramos, muitas vezes, um auxiliar do professor, com pouca ou nenhuma formação específica, e “[...] em alguns casos, geralmente na faixa da creche, esses profissionais acabam por atuar substituindo a função de professor.” (CÔCO, 2015, p. 154). A importância de um profissional qualificado com um nível mínimo de escolaridade para atuar tanto nas creches quanto na pré-escola, tornou-se uma questão fundamental na perspectiva da inteireza desta etapa, uma vez que tal divisão se refere unicamente à diferença etária, conforma a LDBEN.

A valorização deste profissional da educação infantil é realizada, em 2006, quando o Ministério da Educação coordena a elaboração do documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”, em que são definidos, entre outros, os objetivos de fortalecer a concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis e promover a melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. (BRASIL, MEC, 2006a, p. 10).

Articula-se com essa nova dimensão da educação a valorização do papel do profissional responsável pelas ações de cuidado e de educação de crianças pequenas, exigindo uma habilitação condizente com as novas responsabilidades sociais e educativas esperadas, ou seja: “[...] um papel socioeducativo, devendo ser qualificado especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de zero a seis anos.” (BRASIL, MEC, 2006a, p. 18). Dentre os objetivos anunciados pelo documento citado está o de assegurar a valorização dos professores da educação infantil, “[...] promovendo sua participação em Programas de Formação Inicial para professores em exercício, garantindo, nas redes públicas, a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.” (BRASIL, MEC, 2006a, p. 20). Esse documento (2006a) traz como meta “[...] extinguir progressivamente os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre outros, mesmo que ocupados por profissionais concursados em outras secretarias ou na secretaria de educação e que exercem funções docentes.” (BRASIL, MEC, 2006a, p. 20).

No mesmo ano, o Ministério da Educação lança os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006b), que demanda algumas ações específicas das secretarias municipais de educação: articulação com as instituições formadoras a fim de garantir que os conteúdos necessários à formação dos profissionais de Educação Infantil contemplem a faixa etária de zero até seis

anos, com especial atenção ao trabalho com bebês; autorização de contratação, nas instituições de Educação Infantil, de professores, diretores e coordenadores exclusivamente com a formação exigida, e admissão de professores na rede pública somente por meio de concurso público (BRASIL, MEC, 2006b, p. 21). Este documento salienta que os profissionais já em exercício deverão obter a formação exigida com o apoio da instituição a qual estão vinculados, política que aponta para a promoção de ações em colaboração entre os entes federados. Quanto à contratação de novos profissionais, o documento (2006b) orienta que professoras e professores de educação infantil das instituições públicas sejam selecionados por meio de concurso público para o cargo específico de professor de Educação Infantil. (BRASIL, MEC, 2006b, p. 38)

Segundo Silva, “[...] a oferta de uma educação infantil de qualidade está associada, entre outros aspectos, à garantia de professores bem formados, valorizados, com condições adequadas de trabalho.” (SILVA, 2011, p. 379). Esses fatores, sem dúvida, contribuem para que o professor e a sociedade reconheçam a importância da atuação deste profissional junto às crianças pequenas, pois, conforme Saviani (2009):

[...] as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153).

O MEC publicou, ainda, os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009), apresentando uma proposta de instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil. Elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade de educação infantil, o documento expressa essas qualidades em sete dimensões, sendo a sexta delas “formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais”. (BRASIL, MEC, 2009, p. 19-20). Nessa sexta dimensão, são apresentados três indicadores: formação inicial das professoras, formação continuada e condições de trabalho adequadas. Este primeiro indicador questiona, por exemplo, se as professoras têm, no mínimo, a habilitação em nível médio na modalidade Normal ou se as professoras são

formadas em Pedagogia. (BRASIL, MEC, 2009, p. 54). No indicador “Condições de trabalho adequadas”, há a seguinte pergunta: “As professoras são remuneradas, no mínimo, de acordo com o Piso Salarial Nacional do Magistério?” (BRASIL, MEC, 2009, p. 55). Essas perguntas nos levam a refletir sobre a necessidade constante de avaliar o contexto educativo nessa etapa, possibilitando às instituições um reexame sobre sua adequação às legislações e orientações, verificando, a partir da própria realidade, como qualificar sua oferta educacional, pois, como afirmam Moro e Oliveira (2015):

A constatação da realidade da instituição educativa, por meio de uma avaliação contínua, reflexiva e processual, permitirá identificar as conquistas já realizadas que caracterizam a sua trajetória, além de delinear um caminho possível e transitável de avanços a partir dela mesma (MORO; OLIVEIRA, 2015, p. 211).

O documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, MEC, 2012), onde está a síntese da produção do Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), resgata algumas bases da avaliação da qualidade da educação infantil. A seção 4 deste documento trata dos Parâmetros para avaliação da oferta da educação infantil. O aspecto denominado “Insumos” dá destaque às “[...] condições e fatores indicados nos documentos como condição para a oferta qualificada de educação infantil.” (BRASIL, MEC, 2012, p. 23-24). Dentro deste aspecto, destacamos aquilo que este documento nominou como “recursos humanos”, identificado como condição vital para a qualificação do trabalho na educação infantil. Segundo Campos (2008),

A construção de um novo perfil de professor, adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto, em processo. Registrar, analisar e refletir sobre as experiências que se desenvolvem nas redes municipais, nas escolas de educação infantil das universidades, nas entidades conveniadas, nas escolas privadas são tarefas que podem contribuir para essa missão complexa e urgente, quando mais e mais

crianças passam grande parte da infância nas creches e pré-escolas do País. O papel da formação, inicial e continuada, alimentada pela experiência vivida, é crucial nessa construção (CAMPOS, 2008, p. 128).

Dentro da perspectiva de reflexão e análise sobre a realidade educacional, a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), instituída pela Portaria 369/2016, vem consolidar a busca por uma educação infantil de qualidade. A ANEI tem como objetivo realizar diagnósticos das condições de oferta da educação infantil no que se refere à infraestrutura física, recursos humanos, gestão, recursos pedagógicos acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes, fornecendo subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que visem à qualificação da oferta da educação infantil. Assim, também neste documento, há uma dimensão própria para avaliar a adequação da formação das profissionais que atuam nesta etapa. (BRASIL, MEC, 2016)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi apresentar os parâmetros nacionais em relação às exigências quanto à formação inicial e à valorização profissional das professoras que atuam na educação infantil. Nesse sentido, tanto nos documentos legais brasileiros quanto nos documentos orientadores produzidos pelo MEC, encontramos indicações fortes sobre a relevância destes dois aspectos para a garantia da qualidade na educação infantil.

No que se refere à legislação nacional, a CF/88, a LDBEN, a Lei do Piso e o PNE 2014-2024 aqui trazidos apontam a formação em nível superior em curso de licenciatura como exigência, reconhecendo a dimensão educacional desta primeira etapa da educação básica. Os documentos mandatários do CNE/CEB analisados, o Parecer 20/09 e a Resolução 05/09, ratificam o disposto na legislação nacional. Em relação aos documentos orientadores publicados pelo MEC entre os anos de 1995 e 2012, verificamos que a totalidade, além de ratificar o disposto na LDBEN, avança apontando a insuficiência dos conteúdos abordados no curso de ensino médio modalidade normal para uma formação adequada de profissionais da educação infantil.

Por fim, em relação à valorização das professoras, a análise documental

evidenciou que, além da formação específica, outros fatores, tais como, piso salarial, condições de trabalho, formação continuada, concurso público para atuar em instituições públicas e horário para planejamento dentro da carga horária semanal constituem-se em requisitos necessários ao adequado engajamento e comprometimento profissional de docentes que atuam no cuidado e educação de crianças de até seis anos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone Garcia *et al.* A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2013.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

_____. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

_____. Constituição Federal, de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 jan. 1988.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em

Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação, Gabinete do Ministro. Portaria n. 369, de 5 de maio de 2016. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, maio de 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil, Vol. 1**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n. 1.147/2011. Brasília, MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao

-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2016.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CÔCO, Valdete. Docência na educação infantil: De quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (Orgs.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 143-160.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MORO, Catarina; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Avaliação e educação infantil: crianças e serviços em foco. p. 199-216 In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

NUNES, Maria Fernanda Resende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Básica/Fundação Orsa, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do Profissional de Educação Infantil Através de Cursos Supletivos. In: **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **ANAIS**. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2016.

SILVA, Andréia Ferreira da. Escolarização obrigatória e formação de professores para a educação infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 371-383, jul./dez. 2011.

VIEIRA, Juçara Dutra. Valorização dos profissionais: carreira e salários. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 409-426, jul./dez.

QUALIDADE DA OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NACIONAIS?¹

Claudéria dos Santos
Maria Luiza Rodrigues Flores

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo sistematizar e analisar os parâmetros vigentes para a oferta de Educação Infantil presentes no ordenamento legal e nos documentos orientadores em nível nacional para a efetivação da qualidade da oferta, [ao período entre 2006 e 2016]. Partimos da premissa de que garantir uma vaga não é suficiente para a efetivação do direito educacional, pois este implica políticas públicas que articulem acesso e qualidade. No contexto atual de obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, torna-se relevante retomar esse tema, em função dos riscos de uma expansão sem qualidade (CAMPOS, 2012;2013). Como fundamentação teórica, destacamos os estudos de Rosenberg (2013), militante e pesquisadora, que afirma o direito à educação de qualidade para todas as crianças de até seis anos, como política promotora da igualdade e da equidade no direito à educação. As pesquisas e publicações de Vieira (1988), Faria (2005), Moro, Souza e Coutinho (2015), Flores (2015) também sustentam nossa reflexão. A metodologia do estudo envolveu revisão bibliográfica e sistematização de documentos legais, mandatários e orientadores vigentes sobre a temática do período de 2006 a 2016. Durante a escrita deste artigo apontamos o que os documentos consideram expandir com qualidade. Entre os parâmetros sistematizados presentes nos documentos em nível na-

¹ Este artigo é parte do trabalho de conclusão de curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC (2ª Edição), intitulado: “Adequação das normativas do Conselho Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS às diretrizes nacionais de qualidade para a Educação Infantil no contexto da pré-escola obrigatória” sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Rodrigues Flores..

cional vigente, citamos a formação específica dos professores, remuneração adequada, o credenciamento das instituições de EI, os processos de transição, espaços internos e externos que ofereça a segurança, ventilação e luminosidade natural e a acessibilidade, observação e atenção sistemática do professor com as crianças, seus pares e famílias, ambiente seguro e estimulante, prédios com espaço interno e externo adequado ao número de crianças atendidas e às necessidades de sua faixa etária.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas públicas. Legislação e normas. Qualidade. Pré-escola obrigatória

APRESENTAÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este artigo aborda a temática “Qualidade da oferta de Educação Infantil” relacionando o direito da criança zero a cinco anos, de ser cuidada e educada de forma integral, mas com a garantia de padrões de qualidade estabelecidos em leis, normas, pareceres e documentos orientadores do Ministério de Educação (MEC).

Entendemos que garantir vaga não é sinônimo de qualidade. O direito da criança ao acesso à Educação Infantil (EI) passa por uma política municipal que avance na expansão da oferta, comprometida com a efetivação da qualidade.

A análise do conjunto de normativas nacionais para a EI e o aporte de autores que estudam esse campo, em especial, as políticas públicas e a qualidade em educação situa a abrangência deste trabalho originado em uma pesquisa qualitativa em educação segundo DENZIN; LINCOLN (2006), do tipo estudo de caso, com análise documental conforme ANDRÉ(2005).

Os documentos selecionados para compor este levantamento foram os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições da Educação Infantil (1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade (volumes 1 e 2 (2006), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), a Resolução CNE/CEB N° 5/2009, o Parecer CNE/CEB N° 20/200), o Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009).

Com o objetivo de orientar o leitor, organizamos o artigo apresentando parte da trajetória da consolidação da EI no Brasil, a partir de estudos e pes-

quisas sobre a área sistematizados em documentos legais e mandatários. Na sequência, destacamos os Referências Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, abordando o que dizem os documentos nacionais sobre a qualidade da oferta de EI e a política “sistemática” de avaliação da educação infantil. Finalizamos apresentando avanços nos estudos e pesquisas da área, a proposta de Avaliação Nacional da EI (ANEI), incluída no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB) apontando elementos para a realização de uma política de sistemática de avaliação de contextos de oferta, bem como subsidiar os sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação infantil.

CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, A PARTIR DOS DOCUMENTOS LEGAIS E MANDATÓRIOS

Nas últimas décadas, a educação infantil foi reconhecida como direito no ordenamento jurídico brasileiro. A Constituição Federal (CF/88) é um marco histórico para afirmar os direitos da criança, à educação em creches e pré-escolas asseguradas como responsabilidade da sociedade e das famílias, dever do Estado com a [...] garantia de padrão de qualidade (BRASIL, CF/88, Art. 206).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (LDBEN) em Artigo 29, integra a EI ao sistema de ensino, reafirmando o grande desafio de mudança da concepção assistencial para uma concepção em que os atos de cuidar e educar são indissociáveis.

Aprovado pela Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu art. 54, Inc. IV define que “[...] é dever do Estado assegurar à criança [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.” (BRASIL, ECA/1990, art. 54)

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 aponta que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil “[...] podem se constituir em instrumento estratégico na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade.” (BRASIL, 2009, p. 3). A Resolução CEB/CNE nº 5/2009 que fixa as DCNEI (2009) caracteriza-se por ser um documento [político, social, pedagógico] mandatário elaborado estrategicamente para garantir a oferta da EI

com qualidade, do ponto de vista político-social e pedagógico.

No contexto da obrigatoriedade de matrícula para a pré-escola, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE) que segundo Flores (2015) [...] alertamos para os riscos quanto à perda dos espaços de bem viver a infância para as crianças [...], se inseridas em salas quaisquer nos prédios de escolas equipadas para a oferta exclusiva de ensino fundamental.”[...] (FLORES, 2015, p. 12). Nunes (2011) diz que [...] não é ingênua a necessidade de reafirmar alguns consensos construídos nos documentos legais[...] evitando possíveis retrocessos na concepção e na formulação da política pública educacional.” (NUNES, 2011, p. 85).

De acordo a Lei nº 13.005/14l no seu art. 5º [...] execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas.” (BRASIL art.5º). Os planos de educação vigentes necessitam cumprir suas metas em relação à ampliação do acesso e à melhoria da qualidade. Ações de monitoramento e avaliação são necessárias e, neste sentido, o MEC elaborou o Caderno de Orientação (2016) apresentando uma metodologia para efetivar esse processo permanentemente. As orientações objetivam auxiliar os municípios neste processo, definidas em acordo colaborativo entre o MEC, as secretarias estaduais e municipais, conselhos e fóruns de educação, de forma a contribuir para a efetividade do PNE e, conseqüentemente, garantir os direitos constitucionais de acesso à educação, com qualidade e equidade.

REFERENCIAIS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O reconhecimento do direito social de crianças de zero a cinco anos à matrícula em creches e pré-escolas amplia significativamente o número de instituições para o atendimento desta demanda e, também, “[...] a necessidade de que regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal sejam estabelecidas e cumpridas, de modo a garantir padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas.” (BRASIL, MEC, 1988, p.2).

Neste contexto, o MEC, através da assessoria de pesquisadoras da área, em articulação com representantes do Conselho Nacional, dos Conselhos Estaduais e dos Conselhos Municipais de Educação, propõe a elaboração do do-

cumento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições da Educação Infantil (1998), buscando “[...] contribuir para a formulação de diretrizes e normas para a educação infantil no Brasil [...].” (BRASIL, MEC, 1998. p. 2). Segundo o documento (1998):

[...] O objetivo do projeto foi garantir o caráter educativo, a qualidade e a equidade no atendimento em creches e pré-escolas, através da definição de subsídios e de referenciais que possibilitassem a implementação de padrões básicos relativos à: educação infantil e propostas pedagógicas; a educação infantil e a saúde; a estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil; ao espaço físico nas instituições de educação infantil e, finalmente, uma discussão sobre a regulamentação da formação do professor de educação infantil (BRASIL, 1998, p. 19).

Importante registrar para o leitor que em relação à qualidade no contexto da pré-escola obrigatória, existe a migração e abertura de novas turmas em espaços instituídos nas escolas de Ensino Fundamental. Percebemos que em tempos atuais, com a necessidade de ampliação da creche e a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola estes subsídios e referências podem contribuir com os sistemas de ensino para regulamentar estes espaços, observando a infraestrutura para a necessidade das crianças de quatro e cinco anos, assim como metodologias que não ferem o direito da criança e não valorizam a quantidade em relação a qualidade. Neste sentido enfatizamos o que diz o documento (1988):

[...] a formação de professores de educação infantil deve responder à nova concepção de creche e pré-escola, a qual lhes confere caráter educativo. A formação adequada de tais professores concretiza o direito da criança de receber educação de qualidade e consagra a necessidade de estruturar e fortalecer um campo de trabalho que tem sido destituído de maiores exigências (BRASIL, 1998, p. 11).

A ação educativa do professor de EI passa pela necessidade de uma formação específica de cuidar e educar crianças, com atenção às especificidade dos bebês. É real e necessária a valorização através de remuneração adequada, de ambientes apropriados para exercer sua função e uma política educacional pela continuidade da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios com o objetivo de, além de aumentar o número de professores, garantir uma educação de qualidade. Destacamos o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, 2ª edição no Estado do Rio Grande do Sul.

No ano de 2003, foi criado o Conselho de Políticas para a Educação Básica (CONPEB), responsável pela elaboração do documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (2005). Na sequência, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2), considerado o marco histórico para esta primeira etapa da Educação Básica, no contexto das conquistas da área, segundo Faria (2005), teve como responsáveis pela elaboração pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas (FCC). O documento do MEC/SEB (2006) define as competências dos sistemas de ensino em nível municipal na definição da política para a área estabelecendo que as secretarias municipais de educação devam implementar a política para a área, em consonância com o PNE. Entre as orientações do documento (2006) às secretarias de educação, destacamos:

[...] promovam o credenciamento das instituições de Educação Infantil de acordo com as normas e as regulamentações definidas pelos conselhos municipais de educação; realizem um programa de acompanhamento e avaliação do credenciamento e do funcionamento de todas as instituições de Educação Infantil auxiliando-as a estabelecer os planos e as metas para a melhoria permanente da qualidade do cuidado e da educação oferecida no sistema educacional municipal; garantam a supervisão de todas as instituições de Educação Infantil; elaborem padrões de infraestrutura para as instituições de Educação

Infantil de acordo com os parâmetros nacionais e com a Lei de Acessibilidade e adotem medidas para garantir que os imóveis onde funcionam as instituições de Educação Infantil estejam em conformidade com os padrões municipais de infraestrutura estabelecidos e de acordo com a Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2006, p. 21).

As concepções sistematizadas neste documento foram consideradas um avanço para orientar e subsidiar as práticas cotidianas das escolas e a garantia do direito a uma educação de qualidade. Na sequência das pesquisas e estudos para a área foi elaborado o documento Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006). Destacamos que este Parâmetro Nacional de Infraestrutura (2006):

[...] busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006, p. 3).

A Resolução CNE/CEB Nº 5/2009 que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no seu Art. 11 determina que:

“[...] na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental”(MEC/CNE/CEB RESOLUÇÃO Nº 5/2009, art.11).

Com a ampliação da matrícula na educação básica, houve um aumento considerável de abertura de turmas de faixa etária 4 e 5 anos nos prédios desig-

nados ao ensino fundamental. A resolução aponta para os processos de transição entre os segmentos (casa-instituição, instituição-instituição) com critérios de qualidade observando a continuidade dos processos de desenvolvimentos das crianças e suas especificidades. Os critérios descritos são sistematizados detalhadamente no Parecer CNE/CEB N° 20/2009 prevendo formas de articulação entre os professores de escolas de educação infantil e de ensino fundamental. Nesta transição o documento aponta os múltiplos registros (portfólios, a frequência) como documentação necessária e acessível aos docentes que acolhem as crianças nas escolas de ensino fundamental. Os documentos podem ser disponibilizados através dos encontros, reuniões e visitas dos docentes e famílias e que através destes movimentos possibilitam a assegurar as crianças o respeito a continuidade da sua aprendizagem e a garantia de uma experiência educativa com qualidade

O Parecer CNE/CEB n° 20/2009 define que “[...] atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil.”(MEC/CNE/CEB PARECER. n° 20/2009. p.2). Neste sentido orienta critérios para a expansão das instituições de EI de modo a cumprir exigências na infraestrutura e no funcionamento dos espaços internos e externos que ofereça, a segurança, ventilação e luminosidade natural e a acessibilidade. Um critério importante é o espaço físico habitado pelas crianças. As crianças necessitam da observação e atenção sistemática do professor que interaja com elas, seus pares e famílias, e, de acordo com o parecer, define-se que, para crianças de zero a um ano, o ideal é de 6 a 8 crianças por professor. Para crianças de dois a três anos, recomenda-se até 15 crianças por professor e para faixa etária de quatro e cinco anos de idade, o parâmetro é de 20 crianças para um professor. Considera-se que o ambiente deve ser acolhedor que possibilite a interação, movimentos, explorações e possibilidades de partilhar suas descobertas entre seus pares e o professor.

Destacamos a elaboração dos Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, sistematizado por CAMPOS E ROSEMBERG (2009), organizadas em duas partes, o funcionamento das creches e à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches. Conforme o documento (2009), são considerados critérios de qualidade:

“[...]um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, espaços amplos para movimentação das crianças, salas são claras, limpas e ventiladas, reformas adequando a altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças, o plano de expansão das creches, em quantidade e localização, responde às necessidades das famílias e crianças, as creches dispõem de um número de profissionais suficiente para educar e cuidar de crianças pequenas, os prédios contam com espaço interno e externo adequado ao número de crianças atendidas e às necessidades de sua faixa etária, a política de creche incorpora a preocupação de encontrar meios adequados para promover o desenvolvimento infantil, sem submeter precocemente as crianças a um modelo escolar rígido” (MEC/SEB, CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Na sequência de Referenciais Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, apontamos o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) um desdobramento necessário em relação aos Parâmetros Nacionais de Qualidade. Sua elaboração contou com a consultoria de Maria Malta Campos e de Rita Coelho. Também estiveram na construção destes indicadores fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área.

Destacamos no Indicadores de Qualidade na Educação Infantil a dimensão espaços, materiais e mobiliários para a expansão da oferta da EI com qualidade, que aparecem em forma de pergunta:

“[...] há espaço organizado para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente?”[...] as janelas ficam numa altura que permita às crianças a visão do espaço externo?”[...] os espaços e equipamentos são acessíveis para acolher as crianças com

deficiência?”[...] há bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente e acessíveis às crianças?”[...] há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares?”(MEC/SEB, 2009. p. 51).

O documento é um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil que orienta para que as escolas o utilizem junto aos segmentos da sua comunidade para a melhoria da qualidade.

A continuidade de discussões acerca da qualidade da oferta toma uma grande dimensão nos meios acadêmicos e a educação infantil está na centralidade deste processo. Segundo Vieira (2014):

[...] a proposição de parâmetros para a implantação de creches e pré-escolas de qualidade tem sido concretizada em documentos oficiais do Ministério da Educação desde meados dos anos de 1990. No entanto, é mais recente a realização de pesquisas que anunciam o objetivo de avaliar a Educação Infantil (CAMPOS *et al.*, 2011), e adotam o descritor “avaliação da Educação Infantil” (VIEIRA, 2014. p. 20).

Segundo Rosemberg (2013), o MEC a partir dos novos avanços nas pesquisas e estudos da área:

[...] promoveu a criação de um grupo de trabalho que elaborou um documento para orientar a política (denominada ali de “sistemática”) de avaliação da educação infantil (BRASIL, 2012). Tal “sistemática” concebe a avaliação como um processo formativo que, na educação infantil, deve se voltar para as instituições, os programas e as políticas. Portanto, muito distante do que foi denominado e interpretado como modelo positivista a avaliação institucional abrange um conjunto de procedimentos que vão

desde a organização dos dados escolares dos alunos (fluxo escolar e perfil); dos profissionais da escola (formação, jornada semanal, participação nos colegiados escolares); das condições de infraestrutura (conservação e adequação das instalações; adequação e disponibilidade dos equipamentos); das condições de realização do trabalho pedagógico (adequação de disponibilidade de espaços e tempos); até opiniões, percepções, expectativas e sugestões de toda a comunidade escolar, passando pelo registro e debate crítico das práticas, do ponto de vista de sua abrangência, intencionalidade e relevância (ROSEMBERG, 2013, p. 62)

O GT foi instituído com o objetivo de propor uma política nacional de avaliação da Educação Infantil e, para isto, buscou no arcabouço de documentos já elaborados pelo MEC acerca dos parâmetros de qualidade, as novas pesquisas nacionais e internacionais para orientar processos avaliativos na/da área. No ano de 2012, concluíram-se os escritos Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação.

A avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir à infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes é prevista na Meta um, item 1.6 do PNE vigente. (BRASIL, Lei nº 8.035/ 2010 Meta um, item 1.6).

Nos documentos nacionais elaborados pela MEC apontamos uma série de parâmetros do que seria expandir com qualidade. Neste sentido afirmamos que a EI já tem elencado uma diversidade de critérios e através da reunião desta variedade documental, segue na definição de padrões para a realização de aferição de resultados.

A sistematização do GT, é apresenta aspectos a serem objeto de avaliação e sua abrangência para avaliar a qualidade da oferta.

Aspectos a ser objeto da avaliação:	Abrangência
• Acesso	Referindo-se a iniciativas de viabilização/ampliação da oferta à Educação Infantil
• Insumos	Destaque às condições e fatores indicados nos documentos como condição para a oferta qualificada de Educação Infantil, que se referem a orçamento, espaço físico, recursos humanos, recursos materiais, outros recursos (alimentação e serviços de apoio e proteção aos direitos);
• Processos	Destaque a aspectos relativos à gestão, currículo, relações/interações que se espera, estejam presentes na Educação Infantil.

Fonte: Educação Infantil: Subsídios para a Construção de uma Sistemática de avaliação (BRASIL, MEC, 2012).

Conforme reportagem da Agência Brasil (2015): “Com a avaliação nacional, a educação infantil ganha mais relevo no debate educacional. A produção de indicadores nos ajuda ainda a travar o bom diálogo na busca por recursos”. Na publicação da Revista *RevirEI Virtual* nº 3, a especialista e pesquisadora do tema Avaliação, Moro (2015) aponta que: “É importante conhecer e ficar de olho na implementação dos Planos em nossos municípios, para que, desse modo, possamos participar e lutar por mais qualidade na EI”. (MORO, 2015, p. 41)

Neste contexto, a proposta do MEC de uma Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), em parceria com o INEP e outros segmentos, tem como principal meta, em consonância com o PNE, acompanhar a qualidade da oferta da educação para as crianças, possibilitando a permanência e a ampliação de seus direitos garantidos em lei. Considerado um momento histórico para a educação da infância brasileira, esta proposta de avaliação é inovadora e deverá ser implementada no ano de 2017 e, pode ser um avanço para planejar as políticas públicas e uma resposta para todas as instâncias que se dedicam a estudar, a pesquisar e a militar sobre a infância brasileira. Sobre a avaliação nos referimos à compreensão da área de que não devemos realizar a avaliação das crianças da EI a partir de instrumentos de larga escala.

A oferta da educação infantil será avaliada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) “[...] prevista para ocorrer de dois em dois anos, o

ciclo avaliativo terá início em 2017 e vai realizar diagnóstico sobre as condições de oferta da educação infantil pelos sistemas de ensino público e particular do país.” (MEC/SINAEB, 2016, p. 1). Cabe destacar que a ANEI não prevê a avaliação de crianças em larga escala, mas sim a avaliação das instituições. De qualquer forma é importante salientar que a própria LDBEN em seu artigo 31, inciso 1º assim determina “[...] avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.”(LDBEN, 1996. art. 31)

A Portaria nº 369/ 2016, que Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica² (SINAEB), no seu art. 8º define que:

“[...] a Avaliação Nacional da Educação Infantil, com ciclo avaliativo bianual, a iniciar-se em 2017, com o objetivo de realizar diagnósticos sobre as condições de oferta da educação infantil pelos sistemas de ensino público e privado no Brasil, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação infantil;”(MEC. PORTARIA Nº 369/ 2016, art. 8º).

Nos anos de 2012 e 2015, as pesquisas avançam para Avaliação de Contexto e através do Termo de Cooperação Técnica da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e sob a coordenação das pesquisadoras Gisele de Souza, Catarina Moro e Ângela S. Coutinho, são lançados os documentos Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto e A Avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de Contexto. As publicações são contribuições importantes para a Política Nacional, trazendo discussões sobre o tema nos últimos trinta anos que busca refletir sobre a qualidade da educação infantil ofertada para crianças em idade de zero a seis anos.

2 Em função do processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em agosto de 2016, houve a posse do vice-presidente, Michel Temer, com alterações na estruturação e composição do Ministério, resultando, entre outras ações, na revogação da Portaria nº 369/16, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SINAEB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à conjuntura atual, o que teremos? O que temos são as pesquisas, os avanços, o que dizem os documentos nacionais sobre a qualidade da oferta de Educação Infantil, os parâmetros vigentes para a oferta de EI presentes no ordenamento legal em nível nacional para a efetivação da qualidade da oferta apontados neste artigo e a intensificação de lutas e debates para a melhora da qualidade.

Compartilhamos da preocupação afirmada por Rosemberg (2013):

“[...]existe uma preocupação real de não retroceder nos avanços decorrentes das lutas, debates e estudos da área os quais foram essenciais na elaboração de normativas nacionais que garantem o direito social adquirido pelas crianças a uma educação de qualidade.[...] no momento atual, quando a área começa a propor uma política de avaliação na/da educação infantil, vem ocorrendo o confronto de enquadramentos mais delimitados e disputados pelos atores sociais em ação, isto é, pelas diversas instâncias do Estado, de setores da educação, da academia, dos movimentos sociais, de trabalhadores e usuários (poucas vezes) de creches e pré-escolas (ROSEMBERG, 2013, p. 49).

Pensamos que é importante o comprometimento da sociedade brasileira na garantia dos direitos das crianças de serem cuidadas e educadas com padrões de qualidade garantidos em leis, normas e pareceres para a creche e a pré-escola. Foram anos de militância de diversas frentes da sociedade que colocaram a infância e as crianças no centro de uma política de garantia de direitos. Portanto, é dever de todos os brasileiros guardarem suas crianças de possíveis manipulações políticas que venham a desfavorecer a consolidação da identidade desta primeira etapa da educação básica, zero a cinco anos, na legislação e nas políticas públicas educacionais.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Livellivro, 2005.

BARROS, Rubem. Entrevista - Maria Malta Campos. **Revista Educação**. Setembro/2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/textos/144/artigo234558-1.asp>>. Acesso em 31 Mar. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei Federal nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 04 Mar. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria de Educação Básica: Ministério da Educação (MEC), 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9394. Congresso Nacional. Brasília, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Diário Oficial da União, Seção 1 (ed. Extra) de 26 de junho, 2014, p. 1-7.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESC-NE005_2009.pdf>. Acesso em 17 Nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil como Direito. In: **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011.

_____. Entre as Políticas de Qualidade e a Qualidade das Práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf>>. Acesso em 04 Abr. 2016.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia e FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Revista Educ. Soc.**, vol. 26, n. 92. Campinas, out. 2005.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Direito à Creche e à Pré-escola na Vigência do Plano Nacional de Educação – Lei Federal Nº. 13.005/2014**. Criança e Adolescente - Revista Digital Multidisciplinar do Ministério Público do Rio Grande do Sul. v. 1, n. 10, 2015.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (orgs.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues– UFRGS. **Monitoramento das metas do plano nacional de educação no Rio Grande do Sul: um estudo de caso sobre a atuação do tribunal de contas do estado**. 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, 2015.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; BRUSIUS, Ariete. **As metas do Plano Nacional de Educação e a oferta de educação infantil**: um estudo de caso em municípios do Rio Grande do Sul. **FINEDUCA, Gramado, 2015.**

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 142, jan./abr. de 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/7/showToc>>. Acesso em 11 Fev. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. MEC/ PORTARIA Nº 369/ 2016. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB**. 2016

MORO, Catarina. A Implantação da Avaliação Infantil: Planos Nacionais, Estaduais e Municipais. **Revista Virtual de Educação Infantil**, Nº 3, Jul./Dez. 2015. Setor de Educação - UFPR - Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://issuu.com/revirevista/docs/revirei_3>. Acesso em 11 Mar. 2016.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Fundação Orsa/UNESCO, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Infância e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Infância Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Claudéria. **Adequação das normativas do Conselho Municipal de Novo Hamburgo/RS às diretrizes nacionais de qualidade para a Educação Infantil no contexto da pré-escola obrigatória**. UFRGS, 2016.

SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin (Orgs.). **Formação da Rede em Educação Infantil**: avaliação de contexto. Curitiba: Appris, 2015, 239p.

SOUZA, Sandra Zákia. **Avaliação da Educação Infantil**: Propostas em debate no Brasil. Faculdade de Educação da USP, 2014.

VIEIRA, Livia Fraga. Apontamentos sobre o documento “**Educação Infantil**: Subsídios para a Construção de uma sistemática de Avaliação”. *Nuances*: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-Sp, v. 25, n. 3, p. 18-35, set./dez. 2014.

MEC. PORTARIA Nº 369/ 2016. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB**. 2016.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Jane Felipe

Professora titular da Faculdade de Educação da UFRGS, na Graduação. atua na área de Educação Infantil e, na Pós-Graduação, integra na linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*. Psicóloga de formação (UFRJ), possui Mestrado (UFF/RJ) e Doutorado em Educação (UFRGS) e Pós-Doutorado em Cultura Visual (Universidade de Barcelona). Integrante do GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – e do GEIN – Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias – da UFRGS. Atuou como coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS) em sua 1ª edição e como coordenadora adjunta da 2ª edição do curso.

E-mail: janefelipe.souza@gmail.com

Simone Santos de Albuquerque

Professora pesquisadora da Faculdade de Educação da UFRGS, atua na Área da Educação Infantil. Pedagoga de formação, possui Mestrado (UFPel) e Doutorado em Educação (UFRGS). Integrante GEIN – Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias - UFRGS e do NEPE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de 0 a 6 anos – FURG. Coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Membro do Colegiado do Fórum Gaúcho de Educação Infantil. Coordena o Projeto de Assessoramento Técnico-Pedagógico a conjunto de municípios do RS que aderiram ao Proinfância (MEC/UFRGS). Atuou como coordenadora adjunta na 1ª edição do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (MEC/ UFRGS). É coordenadora da 2ª edição.

E-mail: sialbuq@gmail.com

Luciana Vellinho Corso

Professora pesquisadora da Faculdade de Educação da UFRGS. Na Graduação, atua na Área de Psicopedagogia e, na Pós-Graduação, integra a linha de pesquisa *Aprendizagem e Ensino*. Pedagoga de formação, com habilitação em Educação Infantil (FACED/UFRGS), possui Mestrado (Universidade de Flinders, Austrália) e Doutorado em Educação (UFRGS). Atuou como avaliadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil na 1ª e na 2ª edição do curso (MEC/UFRGS).

E-mail: l.corso@terra.com.br

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Adriana Flério Esteves Pinto

Professora, Pedagoga, Especialista em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS). Professora da Rede Municipal de Porto Alegre.

E-mail: adrianafepinto@gmail.com

Ana Lúcia Wurfel

Professora, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (IERGS-Uniasselvi) e em docência na Educação Infantil (MEC-UFRGS). Professora da Rede Municipal de Novo Hamburgo.

E-mail: analuwurfel@gmail.com

Claudéria dos Santos

Professora, Pedagoga (FEEVALE/NH), Pós-Graduação em Gestão Educacional e Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNIVEST/SC), Especialista em docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS). Professora da Rede Municipal de Novo Hamburgo.

E-mail: clauderiasantos@novohamburgo.rs.gov.br

Cristina de Vargas

Professora, Pedagoga, Especialista em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS). Professora da Rede Municipal de Novo Hamburgo.

E-mail: crisdevargas@yahoo.com.br

Daiane Monique Pagani Lopes

Pedagoga (Unilasalle). Especialista em Docência na Educação Infantil (UFRGS). Mestranda em Educação (Unipampa). Professora e Orientadora Educacional da Rede Municipal de Guaíba.

E-mail: daianemonique@gmail.com

Darciana da Silva Meirelles

Professora, Pedagoga, Especialista em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS). Professora da Rede Municipal de Novo Hamburgo.

E-mail: darcianamc@bol.com.br

Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Pedagogo, mestre e doutor em Educação (PUC/SP). Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisador do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias – GEIN/UFRGS do GPESC (Grupo de Pesquisa e Estudos em Semiótica e Comunicação).

E-mail: gabrieljunqueirafilho@gmail.com

Gisele Rodrigues Soares

Professora, Pedagoga, Especialista em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS 2ª ed). Professora da Rede Municipal de Porto Alegre.

E-mail: giselesoares@hotmail.com.br

Greice Ben Stivanin

Pedagoga, Especialista em Planejamento e Gestão da Educação (URI/Santiago,RS) e em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS). Professora da Rede Municipal de Porto Alegre.

E-mail: greicestivanin@yahoo.com.br

Jaime Eduardo Zanette

Pedagogo, Especialista em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS) e Mestrando na linha de pesquisa “Educação, Sexualidade e Relações de Gênero” (PPGEDU/UFRGS). É professor e atua como coordenador pedagógico de uma Escola Municipal de Educação Infantil da Rede de Novo Hamburgo.

E-mail: edujaimesl@gmail.com

Jaqueline Cadore Loboruk

Professora, Pedagoga (UFRGS), Especialista em Psicopedagogia (PUCRS) e em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS). Professora da Rede Municipal de Porto Alegre.

E-mail: jaqueloboruk@gmail.com

Leni Vieira Dornelles

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pedagoga (FAPA), mestrado e doutorado em Educação (UFRGS) e Pós-Doutorado em Educação (Universidade do Minho). Integrante do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias (GEIN).

E-mail: lvdornelles@yahoo.com.br

Liliane Ceron

Professora, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UCB) e em Docência na Educação Infantil (UFRGS). Professora da Rede Municipal de Novo Hamburgo.

E-mail: liliane_ceron@yahoo.com.br

Lusaqueli Wanner

Professora, Pedagoga, Especialista em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS). Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Novo Hamburgo.

E-mail: lusaqueli_wanner@hotmail.com

Lutero Marcos de Oliveira

Professor, Pedagogo, Especialista em Coordenação Pedagógica (UFRGS) e em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS). Professor da Rede Municipal de Novo Hamburgo.

E-mail: lutero@feevale.br

Mariane Vieira Gonçalves

Professora, Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivo (UFRGS) e em Gestão na Escola: Desafios do Trabalho Coletivo em Orientação e Supervisão Escolar (UNISINOS) e em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS). Professora da Rede Municipal de Alvorada.

E-mail: profmari@ymail.com

Maria Carmen Silveira Barbosa

Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da UFRGS, atuando no PPGEDU, na linha de pesquisa Estudos sobre as Infâncias. Graduada em Pedagogia (UFRGS), mestre em educação (UFRGS), doutorado em Educação (UNICAMP) e pós-doutorado (Vic/Espanha). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias – GEIN/UFRGS. Participa do Movimento Interfóruns de Educação Infantil.

E-mail: licabarbosa@uol.com.br

Maria da Graça Souza Horn

Professora aposentada da área de Educação Infantil da FACED/UFRGS. Pedagoga de formação, tem mestrado e doutorado em Educação (UFRGS). Professora do curso de Especialização em Educação Infantil da UFRGS. Atuou como supervisora do Projeto de Assessoramento Técnico-Pedagógico ao conjunto de municípios do Rio Grande do Sul que aderiram ao Proinfância (MEC/UFRGS). Consultora do MEC para o Programa Proinfância.

E-mail: mghorn@terra.com.br

Maria Luiza Rodrigues Flores

Professora da área de Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS e pesquisadora na área das Políticas de Educação Infantil. Graduada em Letras (UFRGS), possui mestrado e doutorado na área de educação (UFRGS) e pós-doutorado (PUC/SP). Membro do Colegiado do Fórum Gaúcho de Educação Infantil. Coordenou o Projeto de Assessoramento Técnico-Pedagógico ao conjunto de municípios do Rio Grande do Sul que aderiram ao Proinfância (MEC/UFRGS).

E-mail: malurflores@gmail.com

Rosely Valéria da Silva Costa

Professora, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (PORTAL FACULDADES) e em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS). Professora da Rede Municipal de Novo Hamburgo. E-mail: rosely.valeria@yahoo.com.br

Rosemary Modernel Madeira

Professora aposentada do município de Porto Alegre e ex-professora da Faculdade São Judas Tadeu e Sèvignè. Graduada em Biologia e Matemática pela Universidade da Campanha (URCAMP), Mestrado e doutorado em Educação (UFRGS), com Doutorado Sanduíche na Universidade do Algarve, Faro, Portugal. Pós-doutorado em Educação na UFRGS.

E-mail: rosemadeira@hotmail.com

Susana Rangel Vieira da Cunha

Professora aposentada da área de Educação Infantil da FACED/UFRGS. Formada em Artes, tem mestrado e doutorado em Educação (UFRGS) e pós-doutorado pela Universidad de Barcelona. Professora do curso de Especialização em Educação Infantil da UFRGS. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias – GEIN/UFRGS na área de Educação Infantil, Artes e Cultura Visual.

E-mail: trabalhosusana@gmail.com

Este livro foi composto na tipologia Lapidary333 BT, em corpo 12pt
e impresso no papel Offset 75 g/m² na Gráfica da UFRGS

Editora da UFRGS • Ramiro Barcelos, 2500 – Porto Alegre, RS – 90035-003 – Fone/fax
(51) 3308-5645 – editora@ufrgs.br – www.editora.ufrgs.br • Direção: Alex Niche Teixeira •
Editoração: Luciane Delani (coordenadora), Clarissa Felkl Prevedello, Cláudio Marzo da Silva,
Cristina Thumé Pacheco e Lucas Ferreira de Andrade • Administração: Aline Vasconcelos da
Silveira, Cláudio Oliveira Rios, Fernanda Kautzmann, Gabriela Campagna de Azevedo, Getúlio
Ferreira de Almeida, Heloísa Polese Machado, Janer Bittencourt, Jaqueline Trombin e Laerte
Balbinot Dias • Apoio: Luciane Figueiredo